

Stanisław Nieciński

Model sylwetki absolwenta szkoły wyższej

Refleksje psychopedagogiczne

Kraków 2017

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: dr hab. Ewa Wysocka

Okładka: Joanna Sroka

Zdjęcie na okładce: Maciej Banach – archiwum KAAFM

Adiustacja i korekta: Urszula Juszczyk

ISBN 978-83-65208-63-7

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2017

Opracowano w ramach zadania badawczego:

Akademickie kształcenie a psychiczny rozwój studentów nr WNH/DS/1/2009

Wszystkie materiały ilustracyjne zostały przygotowane przez autora
i są zamieszczone na jego odpowiedzialność

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych,
bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Wydawca:

Oficyna Wydawnicza AFM
Kraków 2017

Sprzedaż:

e-mail: księgarnia@kte.pl

Skład: Joanna Sroka

Druk i oprawa: MKpromo

Spis treści

Maria Kliš	
Wstęp. Uwagi i przemyślenia czytelnika	9
Przedmowa.....	15
CZĘŚĆ PIERWSZA	
Przesłanki konstruowanego modelu sylwetki absolwenta studiów.....	21
Przedmowa do pierwszej części książki	23
1. Przesłanki konstruowanego modelu absolwenta	
wynikające z teorii edukacji w ujęciu adaptacyjnym	29
1.1. Misja edukacji.....	29
1.2. Jednostkowe i wspólnotowe cele edukacji i ich zbieżność.....	30
1.3. Interakcje wychowawcze jako warunek konieczny realizacji	
celów edukacji	38
1.4. Antynomie między celami jednostkowymi a wspólnotowymi	
ujawniające się w świetle adaptacyjnej teorii regulacji zachowania się	41
1.4.1. Ujęcie klasyczne (biologiczne).....	41
1.4.2. Ujęcie psychologiczne	43
1.5. Paradoksy adaptacyjnej teorii rozwoju człowieka utrudniające	
realizację celów edukacji	45
1.6. Ograniczenia teorii adaptacji w interpretowaniu procesu edukacji	48
1.7. Podstawowe warunki efektywnej edukacji –	
samoodłączenie, aktywność własna, kreatywność	50
Podsumowanie.....	53
2. Przesłanki konstruowanego modelu absolwenta wynikające	
z koncepcji harmonizacji układu człowiek–środowisk	55
2.1. Misja edukacji.....	55
2.1.1. Misja edukacji w świetle procesu harmonizacji układu	
jednostka–otoczenie	55
2.2. Konteksty oddziaływań pedagogicznych warunkujące	
realizację misji edukacji	62
2.3. Sposoby harmonizacji czynników konstytuujących	
układ człowiek–otoczenie.....	67
2.3.1. Działania harmonizujące układ człowiek–otoczenie	69
2.3.2. Działania dysharmonizujące układ człowiek–otoczenie	75
Podsumowanie	76
3. Przesłanki konstruowanego modelu absolwenta wynikające	
z obszarów i głównych czynników edukacji	79
3.1. Zasadnicze obszary edukacji	79

3.1.1. Optymalizacja rozwoju kompetencji wspierających harmonizację związków ze światem natury	82
3.1.2. Optymalizacja rozwoju cech i umiejętności wspierających harmonizację związków ze światem innych ludzi	83
3.1.3. Optymalizacja rozwoju cech kompetencji i umiejętności wspierających harmonijne współuczestnictwo w kulturze	87
3.4. Optymalizacja rozwoju właściwości wspierających odkrywanie sensu doświadczanej rzeczywistości	91
Podsumowanie	98
4. Przesłanki tworzenia modelu szkoły wyższej wynikające z historii uniwersytetu.....	101
4.1. Wybrane idee określające funkcjonowanie społeczności akademickich. Rys historyczny.....	101
4.2. Funkcjonowanie uniwersytetów w średniowieczu	104
4.3. Funkcjonowanie uniwersytetów w dobie nowożytnej	106
4.4. Charakterystyka wybranych systemów uniwersyteckich	107
4.4.1. Uniwersytet Londyński	107
4.4.2. Uniwersytet otwarty	108
4.4.3. Szkoły politechniczne we Francji	109
4.4.4. Uniwersytet Berliński.....	109
4.4.5. Uniwersytety amerykańskie	110
Podsumowanie	112
5. Przesłanki tworzenia modelu absolwenta uniwersytetu w kontekście współczesnych przemian kulturowych i cywilizacyjnych	113
5.1. Misja uniwersytetu	113
5.2. Funkcje uniwersytetu	114
5.2.1. Funkcja kształcąca w kontekście wyzwań współczesności	115
5.2.2. Funkcja naukowo-badawcza w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjno-kulturowych.....	117
5.2.3. Kulturotwórcza funkcja uniwersytetu we współczesnym świecie.....	118
5.2.4. Model absolwenta uniwersytetu w kontekście jego współczesnych funkcji	119
5.3. Konstytutywne cechy uniwersytetu	120
5.4. Problemy i przeszkody w realizacji konstytutywnych funkcji uniwersytetu	121
5.4.1. Problem aspektowości nauki	121
5.4.2. Edukacyjne skutki relatywizowania prawdy	125
5.4.3. Problem rozwoju ilościowego, utylizacji i urynkowania uniwersytetu	133
5.4.3.1. Rozwój ilościowy i jego konsekwencje.....	133
5.4.3.2. Problemy utylizacji i urynkowania uniwersytetu	137
Podsumowanie.....	138

CZĘŚĆ DRUGA

Absolwent uniwersytetu w świetle wiedzy psychologicznej
oraz wyzwań cywilizacyjnych XXI wieku 141

Przedmowa do drugiej części książki 143

6. Umysłowość absolwentów wyższych uczelni w aspekcie rozwojowym 147

6.1. Intelpekt maturzystów a umysłowość absolwentów wyższych uczelni 147

6.2. Rozwój myślenia relatywistycznego 150

6.3. Myślenie dialektyczne i jego struktura 152

6.4. Myślenie systemowe metasystemowe i paradygmatyczne 154

6.5. Myślenie oparte na regulacjach intersystemowych i autonomicznych 155

6.6. Zdolność wykrywania i stawiania nowych problemów 157

Podsumowanie 158

7. Oczekiwane przymioty charakteru osób kończących wyższe uczelnie 159

7.1. Cechy charakterologiczne absolwentów uczelni wyższych
w aspekcie rozwojowym 159

7.2. Kształcenie refleksyjności studentów 160

7.3. Ukierunkowanie działań ku przyszłości 165

7.4. Rozwijanie i pogłębianie subiektywnej wolności 167

7.5. Kształcenie zdolności podejmowania wolnych decyzji
i przyjmowania za nie osobistej odpowiedzialności 172

7.6. Rozwijanie umiejętności kierowania się zasadą słusznego postępowania 179

7.7. Kształcenie kompetencji specjalnościowych i kreatywności 181

7.8. Rozwijanie woli, zdolności do pracy i dążeń samorealizacyjnych 190

7.8.1. Stymulowanie rozwoju woli 190

7.8.2. Kształcenie zdolności transcendowania sprzeczności
w układzie człowiek–świat w aktach pracy i samorealizacji 191

7.9. Wspieranie rozwoju motywów samorealizacyjnych
i twórczej pracy człowieka 194

7.10. Kształcenie umiejętności współpracy 196

7.11. Przygotowanie studium młodzi do pracy zawodowej
i wyzwań rynku pracy 197

7.12. Wspieranie tendencji samorealizacyjnych
i osobowego rozwoju studentów 199

Podsumowanie 202

Stanisław Nieciński, Szymon Czapliński

8. Model sylwetki absolwenta wyższej uczelni w świetle wyzwań
XXI wieku – w opiniach studentów 203

8.1. Założenia metodologiczne badań empirycznych –
przedmiot i metoda 203

8.2. Realizacja zadań uczelni wyższych w sferze wspierania zdolności i cech osobowości studentów formujących się u człowieka w okresie wczesnej dorosłości	209
8.3. Poziom przygotowania młodzieży studenckiej do pokonywania wyzwań XXI wieku – wyniki badań	214
8.3.1. Postrzegane funkcje studiów wyższych w przygotowaniu młodzieży do realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości	215
8.3.2. Postrzegane funkcje studiów wyższych w procesie wspierania postformalnych struktur czynności umysłowych młodzieży studenckiej	221
8.3.3. Postrzegane funkcje studiów wyższych w procesie wspierania rozwoju kompetencji komunikacyjnych młodzieży studenckiej	227
8.3.4. Postrzegane funkcje studiów wyższych w procesie wspierania rozwoju kompetencji medialnych	233
8.3.5. Postrzegane funkcje studiów wyższych we wspieraniu rozwoju postaw społecznych młodzieży studenckiej	238
8.3.6. Postrzegane funkcje studiów w rozwijaniu u młodzieży umiejętności samodzielnego studiowania	245
8.3.7. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do efektywnego działania w warunkach globalizacji	251
8.3.8. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do efektywnego działania w warunkach fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych.....	257
8.3.9. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do przeciwstawiania się wzmożonej manipulacji	264
8.3.10. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju cech i umiejętności warunkujących trafne poczucie własnej tożsamości.....	271
Podsumowanie.....	277
Uwagi końcowe	279
Literatura.....	281
ANEKS	
S. Nieciński, M. Kliś, J. Aksman	
Dodatek. Kwestionariusz badania opinii na temat sposobu przygotowania młodzieży studenckiej do realizacji doniosłych społecznych wyzwań XXI wieku.....	291

Wstęp

Uwagi i przemyślenia czytelnika

Książka Stanisława Niccińskiego pt. *Model sylwetki absolwenta szkoły wyższej. Refleksje psychopedagogiczne* jest monografią omawiającą w sposób kompleksowy edukacyjnie ważką kwestię pożądaną społecznie, finalnych efektów kształcenia młodzieży kończącej studia. Zawiera przegląd naukowej literatury poświęconej przedmiotowi badań, w szczególności pozycji z pogranicza psychologii i pedagogiki oraz wybranych opracowań z zakresu filozofii i socjologii. Na tle krytycznej oceny zawartego w tych opracowaniach dorobku, autor rozwija własną, oryginalną koncepcję docelowych standardów edukacji wyrażając je w kategoriach psychologicznych. Redefiniuje w tym celu szereg podstawowych w naukach o człowieku tez i pojęć, w tym idee: *subiektywnej wolności, osobistej odpowiedzialności, semantycznej regulacji zachowania się, zachowań autowalentnych, dążeń podmiotu do harmonizowania swych związków z otoczeniem, osobowości dojrzałej społecznie i psychicznie*, a także inne.

Konstruowany w książce model sylwetki absolwenta uczelni wyższej konstituuje zaproponowana w pracy autorska teoria *harmonizowania układu człowiek-otoczenie*. Nicciński przeciwstawia tę teorię adaptacyjnym teoriom zachowania, opartym na ideach równoważenia relacji: człowiek-otoczenie oraz walki o byt, nazbyt wąskich – jego zdaniem – dla wyjaśnienia kreatywnych i samorealizacyjnych, kulturotwórczych form aktywności człowieka. Wymienione formy aktywności świadczą o – niezrozumiałej w świetle założeń teorii adaptacji – zdolności przekraczania przez jednostki zastanych warunków, określających ich funkcjonowanie w aktach celowego i świadomego przeobrażania rzeczywistości. Są to – podkreśla Autor – akty intencjonalne, wyrażające się działaniami owocującymi dobrami cywilizacji, przemyślane i kierowane myślą, materializujące konstruowane przez podmioty wizje, programy i plany realizacji nowych, indywidualnie poświadanych, dotychczas nieistniejących stanów rzeczy.

Wytwarzanie pomysłów, których realizacja prowadzi do głębszego współbrzmienia człowieka z otoczeniem jest możliwe – stwierdza Nicciński – wskutek *semantycznej regulacji* ludzkiego zachowania. Jednostki opowiadają tę formę regulacji rozwijając zdolności operowania treścią przeżyć, uwolnionych w *sferze doznań* od determinacji, jakiej podlegają ich odpowiedniki istniejące realnie, poza polem osobistych doświadczeń. Myśl wyzwolona ze wspomnianych zależności uzyskuje szczególne – specyficznie ludzkie – właściwości, umożliwiające podmiotom m.in.: (*) wnicanie świadomością w makro- i mikroprzestrzenie, (*) przekraczanie barier czasu, (*)

budowanie realnych i fantastycznych modeli rzeczywistości, (*) ich ocenianie i wybieranie pomiędzy nimi. W konsekwencji ludzie potrafią przewidywać rozwój zdarzeń, a tym samym planować, organizować i sterować własnymi zachowaniami, czyli – jak stwierdza Autor – świadomie i celowo harmonizować lub – przeciwnie – dysharmonizować relacje łączące ich z otoczeniem.

Misję edukacji upatruje Nieciński – kierując się przedstawionymi wyżej założeniami – w optymalizowaniu tych cech i kompetencji uczniów, które usprawniają harmonizowanie układu człowiek-środowisko. Realizując tę misję wychowawcy powinni uwzględnić wszystkie płaszczyzny interakcji wychowanków z otoczeniem (fizyczną, społeczną i kulturową), troszcząc się przy tym o możliwie pełną integrację podsystemów psychiki poszczególnych uczestników oddziaływań edukacyjnych. Autor odnosi sformułowany postulat do całego okresu edukacji, a więc do jej każdego etapu, także akademickiego, jednak – w odróżnieniu od ogólnooświatowych oddziaływań w fazie licealnej, kształcenie akademickie winno być – jak twierdzi – kształceniem sprofilowanym, spełniającym wymogi gwarantujące opanowanie studiowanych w poszczególnych przypadkach odrębnych specjalności. Urzeczywistnianie wskazanych zadań komplikują – stwierdza Nieciński – stale nasilające się współcześnie tendencje do relatywizowania prawdy i utylitaryzacji wiedzy, owocujące w efekcie – jego zdaniem – nadmiernym, nieuprawnionym, ustawicznie wzmagającym się redukcjonizmem.

Prezentowana czytelnikom praca składa się z dwu części. W pierwszej Autor poddaje wnikliwej analizie teoretyczne przesłanki konstruowania modelu sylwetki psychicznej absolwentów studiów wyższych, w drugiej przedstawia oparty o te przesłanki, postulowany w rozważanym opracowaniu, wzorzec osobowości. Rozdział 1. monografii poświęcono omówieniu założeń oraz podstawowych twierdzeń teorii edukacji w ujęciu adaptacyjnym, ujawniając (w efekcie ich rzetelnie przeprowadzonej krytyki) liczne, racjonalne paradoksy występujące między ideami i twierdzeniami konstytuującymi rozważane ujęcie, rzutujące negatywnie na praktykę oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Wykrytym sprzecznościom Autor przeciwstawił tezy określające akcentowane w psychologii warunki eliminowania komplikacji związanych z ujmowaniem procesu edukacji w kategoriach adaptacji, podkreślając potrzebę uwzględnienia w procesie kształcenia zjawisk samoodłączenia (w rozumieniu V.E. Frankla, 2011), aktywności własnej i kreatywności osób uczących się.

Wspomniane powyżej okoliczności uwzględniono konstruując autorską koncepcję harmonizacji układu człowiek-świat, analitycznie przedstawioną w rozdziale 2. Koncepcja ta rozwiązuje sprzeczności, sygnalizowane w 1. rozdziale, uzasadniając przekonanie, że harmonizacja analizowanego

w pracy systemu: człowiek-świat, następuje w efekcie krytycznej refleksji podmiotu nad pojawiającymi się w tym układzie problemami. Poziom tej refleksji zależny jest od specyficznie ludzkich zdolności samoodłączenia, umożliwiających diagnozowanie antynomii generujących problemy, formułowanie projektów ich eliminowania oraz realizację składających się na nie idei i planów postępowania. W 3. rozdziale scharakteryzowano podstawowe obszary edukacji odsłaniające się w świetle proponowanej koncepcji harmonizowania relacji człowiek-świat oraz omówiono zasadnicze czynniki warunkujące przebieg i efektywność intencjonalnych oddziaływań wychowawczych. Podano również dalsze argumenty, wzmacniające tezę wyrażoną już wcześniej, iż na wszystkich etapach oddziaływań dydaktycznych, ich zasadniczym celem jest kształcenie zdolności intelektualnych oraz rozwijanie cech osobowości niezbędnych uczniom do zachowywania wewnętrznej harmonii oraz współbrzmienia z otoczeniem.

Kolejny 4. rozdział poświęcono prezentacji wybranych faktów z historii rozwoju różnorodnych tradycji uniwersyteckich, wskazując wśród nich przede wszystkim te wzory kultury, które dotąd decydowały o nieprzemijającej wartości uniwersytetu. Autor wyraża przekonanie, że gros spośród nich zachowuje nadal swoje podstawowe znaczenie, w dalszym ciągu odpowiada bowiem zarówno potrzebom, jak i wyzwaniom kulturowo-cywilizacyjnym XXI wieku. Rozdział 5. zawiera próbę sprecyzowania zasadniczych zadań współczesnych uczelni akademickich, wiążąc je bezpośrednio z podstawowymi, społecznymi funkcjami szkoły wyższej, tj. funkcją: (•) kształcącą, (•) naukowo-badawczą i (•) kulturotwórczą. Wywody te prowadzą do konkluzji, że nadrzędnym celem uniwersytetu jest poszukiwanie, przechowywanie i szerzenie wśród kolejnych pokoleń rzetelnej, aktualnie dostępnej, możliwie pełnej prawdy o rzeczywistości.

W 6. rozdziale, a zarazem pierwszym z pozostałych segmentów stanowiących drugą część książki, scharakteryzowano przymioty umysłu absolwentów wyższej uczelni. Odwołano się w tym celu do danych z psychologii rozwojowej zestawiając i porównując ze sobą metody rozumowania: (a) licealistów i (b) osób dorosłych. W efekcie ujawniono, że reprezentanci drugiej z wzmiankowanych grup, którzy osiągają postformalny poziom rozwoju umysłowego, są zdolni – w odróżnieniu od licealistów – do myślenia: relatywistycznego, dialektycznego, paradygmatycznego, systemowego i intersystemowego. Opanowane zdolności, ułatwiają im rozumienie złożonych zależności występujących między zjawiskami, umożliwiając w konsekwencji wielopłaszczyznowe ujmowanie rzeczywistości oraz predysponując ich do podejmowania i efektywnego wykonywania prac charakteryzujących się dużym stopniem komplikacji, nazbyt trudnych dla licealistów, dysponujących zaledwie abstrakcyjnymi formami myślenia.

Przyswojenie zdolności cechujących człowieka w pełni rozwiniętego intelektualnie Autor uznał, w konsekwencji, za podstawowy wyznacznik poziomu umysłowej dojrzałości niezbędnej absolwentom studiów. Podkreślił też, że osiągnięcie tej dojrzałości umożliwia nie tylko intencyjne realizowanie złożonych zadań zawodowych, lecz także sprzyja integracji psychiki podmiotów. Optymalizuje bowiem rozwój potrzebnych im do realizowania złożonych zadań cech charakteru, m.in. takich jak: refleksyjność, krytycyzm, subiektywna wolność, odpowiedzialność, kreatywność, czy zdolności samo-realizacyjne, omówionych w 7. rozdziale pracy. Zachowania realizowane z zaangażowaniem wymienionych cech charakteru wyróżniają się – stwierdza Autor – specyficzną, *wewnętrzną motywacją*, generowaną spostrzeganymi przez podmiot różnicami między jego: (•) „ja idealnym” a „ja realnym” oraz (•) między ocenami istniejących a wizjami pożądaných stanów rzeczy.

Warto podkreślić, że różne części i wątki przedstawianego tekstu splatają się wzajemnie, tworząc wywód logicznie spójny, merytorycznie klarowny i rzeczowo uzasadniony. Autor akcentuje w tym wywodzie tezę, że absolwenci wyższych uczelni powinni charakteryzować się nie tylko rzetelnym opanowaniem specjalności, odpowiadających kierunkom ich studiów, lecz także dojrzałą osobowością. Stąd wnioskuje, iż akademickiego kształcenia w żadnym przypadku nie należy sprowadzać wyłącznie do przekazywania wiedzy studentom. Wymaga ono także stymulacji rozwoju, omówionych w rozdziałach 6. i 7., **postformalnych cech ich myślenia** oraz tych **przymiotów charakteru**, które ułatwiają słuchaczom: (a) **harmonizację ich psychiki** i (b) **współbrzmienie z otoczeniem**.

Tekst ostatniego 8. rozdziału książki, napisany wspólnie przez Stanisława Niecińskiego i Szymona Czaplińskiego, zawiera sprawozdanie z próby dokonania empirycznej weryfikacji proponowanego w pracy modelu sylwetki absolwenta studiów wyższych. W celu dokonania weryfikacji poddano eksploracji 764. opinie studentów zawierające wartościowania głównych, wynikających z tego modelu postulatów dydaktyczno-wychowawczych. Ustalono, że większość badanych: 1) ocenia zawarte w nich pedagogiczne idee i dezyderaty pozytywnie, 2) wiąże z nimi nadzieję na optymalizację dydaktyki akademickiej oraz 3) wyraża przekonanie, że odpowiadają one edukacyjnym wyzwaniom XXI wieku. Autorzy podkreślają, że referowane przez nich badania aktualnie nie dostarczają podstawy do uogólnień¹; dlatego też traktują własną wypowiedź jedynie jako głos w dyskusji mającej na celu sprecyzowanie założeń przeprowadzanej obecnie w Polsce i w Europie, reformy szkol-

¹ Nie jest to możliwe m.in. dlatego, że eksplorację prowadzono jedynie w dwóch uczelniach: w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

nictwa wyższego, odpowiadającej – w swych zasadniczych zarysach – regułom procesu bolońskiego.

Oceniając ogólnie prezentowaną monografię stwierdzam, iż zawiera ona co najmniej kilka nowych, klarownie zdefiniowanych idei i rzeczowo uzasadnionych sądów, racjonalnie uporządkowanych przez Autora. Profesor Ewa Wysocka, autorka poświęconej omawianej pracy recenzji wydawniczej, pisze: [...] „To, co wyróżnia publikację proponowaną przez Stanisława Niecińskiego na tle innych, odnoszących się formalnie do tej samej problematyki, to odniesienie do kategorii dojrzałości osobowej i tym samym założeń wynikających z psychologii rozwojowej, a odnoszących się do mechanizmów sterowania zachowaniem człowieka, którego można uznać za dojrzałego.” Wartościując recenzowany tekst stwierdza: [...] „Proponowane przez Autora ujęcia teoretyczne są merytorycznie zasadne, ujęcie przedmiotowych zagadnień z perspektywy teoretycznej jest także bardzo interesujące i mogące niewątpliwie stanowić ważny wkład w rozwój myśli z zakresu psychopedagogiki szkoły wyższej.” Zgadza się z tą oceną pragnę dodać, iż koncepcje opracowane przez Autora podważają niektóre dotychczas przyjmowane interpretacje procesu regulacji zachowania się, przy czym – dzięki jego dokładniejszemu niż wcześniej sprecyzowaniu – pozwalają dookreślić misję, cele oraz sposoby akademickiego kształcenia studentów.

Książka Stanisława Niecińskiego jest adresowana przede wszystkim do psychologów i pedagogów oraz innych specjalistów: organizatorów i naukowców interesujących się problematyką szkolnictwa wyższego. Może także zainteresować władze uczelni, wykładowców akademickich i studentów, jak również socjologów i aranżerów życia społecznego, analizujących rolę kształcenia uniwersyteckiego w skomplikowanej, ponowoczesnej rzeczywistości. Tym bardziej, że z akceptowanymi powszechnie modelami sylwetki psychicznej absolwenta studiów wyższych z reguły korespondują wzorce osobowości szeroko rozumianej klasy inteligencji, uznawanej często za elitę społeczeństwa. Prezentowany tekst może ułatwić dyskusję nad wspomnianymi wzorcami osobowości absolwenta uczelni wyższej, nie tylko ze względu na jasny wykład przedstawionych w nim informacji, lecz także – precyzyjny wywód założeń teoretycznych konstytuujących stanowisko autora książki.

dr Maria Kliś

Przedmowa

Od roku 1989 przez okres ostatnich 27 lat zwraca uwagę w Polsce dynamiczny, ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego. W roku akademickim 1990/1991 odnotowano 112 uczelni wyższych, a już w roku 2004/2005 było ich aż 427. Liczba studentów zwiększyła się w tym samym czasie odpowiednio z 404 000 do 1 958 000 osób, a słuchaczy studiów podyplomowych z 32 800 do 136 200. Wzrostowi ilościowemu nie zawsze towarzyszy rozwój jakościowy. Świadczy o tym m.in. niepokojąco wzrastająca ilość studentów przypadających na poszczególnych nauczycieli akademickich czy sygnalizowane w prasie naukowej obniżenie poziomu kształcenia lub funkcjonowanie źle sprofilowanych, niespójnych z potrzebami gospodarki narodowej, a w efekcie niedostosowanych do rynku pracy, kierunków studiów.

Niekorzystnym zmianom następującym w szkolnictwie wyższym przeciwdziałano wprowadzając kolejne reformy, przedsięwzięte i realizowane również obecnie. Część przeprowadzanych w ich ramach przekształceń, jakim były i nadal są podklawane struktury systemu edukacji akademickiej, przebiega w ramach tzw. Procesu Bolońskiego. Jego podstawowe zasady określa: *Magna Charta Universitatum*¹ – dokument podpisany 18 września 1988 roku w Bolonii przez rektorów 388 największych europejskich uniwersytetów. Stwierdza się w nim, iż Uniwersytet ma pozostawać instytucją autonomiczną, prowadzącą badania naukowe i kształcącą młodzież, a także wspierającą twórczość oraz upowszechniającą kulturę, „wolną od wszelkich wpływów politycznych i uwarunkowań ekonomicznych”².

Obecny etap reformy szkolnictwa wyższego w Europie wiązać należy z *Deklaracją Sorbońską*, przyjętą 25 maja 1998 roku przez ministrów Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec i Włoch. Poprzedzała ona *Deklarację Bolońską* podpisaną 19 czerwca 1999 roku przez ministrów oświaty 29 państw naszego kontynentu, wyrażających wolę utworzenia, *Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)*³. W kreowaniu wspomnianego obszaru aktualnie uczestniczy 47 państw, budujących jednorodny, dwu- i trzystopniowy, system kształcenia, oceniania oraz promowania studentów i absolwentów uczelni wyższych tych krajów. Podejmowane wspólnie działania mają

¹ *Magna Charta Universitatum*, czyli Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish>.

² *Ibidem*; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projekt środowiskowy*, red. J. Woźnicki, E. Chmielecka, C. Kochalski, A. Kraśniewski, J. Lubacz, M. Luterek, R. Z. Morawski, J. Wilkin, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

³ N. Potopianek, *Rys historyczny Procesu Bolońskiego*, [w:] *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach*, red. M. Kapiszewska, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013, s. 15–27.

sprzyjać wymianie wykładowców i studentów, doprowadzić do porównywalnych wyników edukacji na wszystkich poziomach akademickiego kształcenia, a w konsekwencji zapewnić ponadpaństwową uznawalność dyplomów ogółu europejskich wyższych uczelni⁴.

Realizacja dążenia do ujednolicenia kryteriów wydawania dyplomów zasadza się na wdrażaniu *Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK)*, wprowadzanych w EOSW z aktywnym wsparciem Komisji Europejskiej. W poszczególnych państwach odpowiadają im *Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK)*, opracowywane według tych samych kryteriów co ERK. Określają one zasady konstruowania programów kształcenia na poziomach: licencjackim, magisterskim i doktorskim, precyzujące wymagania stawiane studentom w kategoriach oczekiwanych od nich zestawów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zapewniają ich porównywalność oraz dopełnianie się w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, nie przekreślając przy tym specyfiki różnych rodzajów uczelni oraz osobliwego ukierunkowania poszczególnych szkół i odrębnych kierunków studiów.

Opracowanie znormalizowanych reguł konstruowania programów i wydawania dyplomów akademickich jest niewątpliwym osiągnięciem wspólnej europejskiej polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego. Nie jest jednak pozbawione usterek, przedstawionych m.in. w książce pod redakcją Marii Kapiszewskiej, pt. „Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach”⁵. W tym miejscu nie będę ich rozważał. Książka przedstawiana czytelnikom ma bowiem na celu zwrócenie uwagi na inny rodzaj barier hamujących rozwój szkolnictwa wyższego. Stają się one widoczne w tle zasadniczych wątpliwości i trudności pojawiających się w przypadku udzielenia odpowiedzi na pytanie, jakimi osobliwymi przymiotami charakteru i intelektu powinna wyróżniać się osoba uzyskująca dyplom uczelni wyższej.

Przedstawioną kwestię syntetycznie wyraża tytuł niniejszej pracy, sygnalizujący, że skupiono się w niej: (1) na prezentacji osobowości absolwentów szkół wyższych; (2) usiłowano ująć charakteryzujące ją cechy w kategoriach operacyjnych. O przypisaniu osobliwych przymiotów jednostkom kończącym studia zdecydował pogląd autora, iż powinna wyróżniać ich, obok kompetencji zawodowych, dojrzałość charakterologiczna i intelektualna na poziomie osiąganym przez ludzi dorosłych. Wyboru cech konstytuujących model dokonano w konsekwencji opierając się na wiedzy z psychologii rozwojowej, charakteryzującej mechanizmy sterowania zachowaniem się, formujące się u ludzi dorosłych. Włączone w jego zakres przymioty wskazują

⁴ *Krajowe Ramy...*, red. M. Kapiszewska, *op. cit.*, s. 9, 155.

⁵ *Ibidem*.

pedagogom i organizatorom oświaty kierunek oddziaływań edukacyjnych: nauczanie i wychowanie w każdej ich fazie zasadzają się bowiem niezmienne na optymalizacji rozwoju osobowości podmiotów pobierających naukę.

Przedstawiana praca składa się z dwóch części, z których pierwsza zawiera pięć rozdziałów prezentujących przesłanki rozumowań doprowadzających do skonstruowania proponowanego modelu. Część z nich stanowią tezy zaczerpnięte z opracowań ujmujących problematykę edukacji w kategoriach przystosowania, omówione w pierwszym rozdziale książki. Konstytutywną myśl teorii adaptacji wyraża – jak wiadomo – idea równoważenia, zdaniem autora nie wyjaśnia ona jednak typowych dla człowieka kreatywnych oraz samorealizacyjnych form regulacji zachowania. Polegają one bowiem właśnie na ustawicznym przekraczaniu kolejnych stanów równowagi w przedsięwziętych intencyjnie aktach przeobrażania otoczenia, w tym tworzenia kultury, samodoskonalenia, budowania oraz modyfikowania różnorodnych narzędzi i obiektów cywilizacji.

W drugim rozdziale książki omówiono przesłanki kreowanego w niej modelu, wykraczające poza teorię przystosowania. Ich punkt wyjścia stanowi obserwacja, iż formy aktywności specyficznie ludzkiej podlegają ukierunkowaniu przez osobiste wyobrażenia pożądanych stanów rzeczy. Wytworzone przez jednostkę wizje nie zawsze są wdrażane. Podlegają realizacji wówczas, gdy sterujący aktywnością podmiot lub ich grupa, uzna je za optymalne w danych warunkach.

Procesy określania, tworzenia i wdrażania planów wiodących do urzeczywistnienia wizji pożądanych stanów rzeczy mają – zdaniem autora – charakter świadomy. Z reguły są zatem racjonalne i celowe. Stanowią – stwierdza się w konsekwencji – wyraz semantycznej regulacji zachowania się. Harmonizuje ona środowisko wewnętrzne (intrapsychiczne) i zewnętrzne w tych przypadkach, gdy owocuje rozróżnionymi w omawianym drugim rozdziale działaniami o charakterze transgresyjnym, komplementarnym i autowalentnym.

Rozdział trzeci poświęcono prezentacji wniosków wynikających z wzmiankowanej wyżej koncepcji „współbrzmienia” dla teorii i praktyki edukacji. Skoncentrowano się przy tym na określeniu obszarów zjawisk edukacyjnych, zakładając, iż odpowiadają one płaszczyznom interakcji między jednostką a środowiskiem. Misją pedagogicznych oddziaływań jest bowiem stymulacja rozwoju cech i kompetencji umożliwiających wychowankom przezwyciężanie ewentualnych antynomii w ich kontaktach z otoczeniem. Człowiek jest przecież nie tylko odrębną całością lecz także częścią większych całości; zanurzony w nich podlega z ich strony oddziaływaniom, jako organizm, członek grup społecznych, wytwórca i użytkownik dóbr cywilizacji oraz osoba upatrująca w życiu sensu – kierującą się ku wartościom.

Czwarty oraz piąty rozdział zawierają omówienie przesłanek budowanego modelu czerpanych z wiedzy dotyczącej misji, funkcji oraz konstytutywnych cech uniwersytetu. Idee określające go jako instytucję, a w efekcie rzutujące na funkcjonowanie społeczności akademickich, przedstawiono najpierw w ujęciu historycznym (czwarty rozdział), a następnie z współczesnego punktu widzenia (rozdział piąty). Zanalizowano m.in. problem autonomii szkół wyższych oraz ich funkcje: (a) kształcącą, (b) naukowo-badawczą i (c) kulturotwórczą, zwracając uwagę na ich wzajemne złożone powiązania. Komplikacje i przeszkody w realizacji misji przypisywanych uniwersytetowi upatruje się głównie w charakteryzujących XX i XXI wiek tendencjach do relatywizowania prawdy, utylitaryzacji i dyferencjacji wiedzy oraz wąsko analitycznemu ujmowaniu rzeczywistości, prowadzącym w konsekwencji do aspektowości nauki.

Druga część pracy zawiera kolejne trzy rozdziały poświęcone prezentacji autorskiego modelu sylwetki absolwenta szkoły wyższej. W pierwszym z nich (w książce – szóstym) omówiono przymioty intelektu oczekiwane u absolwentów wyższych uczelni, przy czym odróżniono je i porównano z cechami charakteryzujących poziom umysłowego rozwoju młodzieży szkół licealnych (maturzystów). Z rozdziału wynika, że studenci stopniowo uczą się wieloaspektowego ujmowania poznawanej rzeczywistości wskutek przyswajania operacji myślenia dialektycznego i relatywistycznego. Rozwój gnostyczny wyraża się ponadto osiąganymi przez nich zdolnościami metapoznania, szczególnie metamyślenia, zasadzającymi się na regulacjach autonomicznych, paradygmatycznym, systemowych i intersystemowych.

W siódmym rozdziale prezentowanego tekstu omówiono przymioty charakteru oczekiwane u osób kończących wyższe uczelnie. Koniecznym warunkiem ich formowania się jest – w myśl rozważań autora – zdefiniowana przez Viktora Frankla, specyficznie ludzka, *zdolność samooddalenia*, umożliwiająca jednostce spojrzenie na siebie z dystansu, z niezbędną rezerwą. Sprzyja ona rozwojowi, refleksyjności i krytycyzmu, służy godzeniu, rozwiązywaniu i transcendowaniu sprzeczności w układzie człowiek–świat w aktach twórczej pracy i samorealizacji. Wśród innych cech charakteru niezbędnych absolwentom studiów wskazano, m.in. ich osobistą odpowiedzialność, warunkującą efektywne działanie oraz wolę, kompetencje i subiektywną wolność, zależną od świadomości, zasadzającą się bowiem na wyróżniającej człowieka możliwości przemieszczania się myślą w czasie i w przestrzeni.

Ostatni, ósmy rozdział książki, napisany wspólnie z Szymonem Czaplińskim, zawiera sprawozdanie z empirycznych badań, pt.: *Akademickie kształcenie a psychiczny rozwój studentów*. Przedmiot eksploracji stanowi w nim kwe-

stia oczekiwań studentów kierowanych pod adresem uczelni, zgłaszanych w związku wyzwaniem i przeobrażeniami cywilizacyjnymi następującymi w XXI wieku. Wśród dokonujących się przemian uwzględniono zjawiska powodowane globalizacją społeczeństw, fragmentaryzacją kultury, postępującą informatyzacją kolejnych dziedzin aktywności człowieka, narastającą tendencją do manipulowania innymi ludźmi i inne. W tle wyników ustaleń empirycznych poddano analizie problem zmienności przedstawionego w niniejszej pracy modelu sylwetki psychicznej absolwenta szkoły wyższej.

*

**

Serdecznie dziękuję za uczestnictwo w badaniach empirycznych przedstawionych w ostatnim rozdziale książki, wszystkim członkom Zespołu Naukowego realizującym zadanie badawcze pt.: *„Akademickie kształcenie a psychiczny rozwój studentów”*. Jestem wdzięczny przede wszystkim dr Marii Kliś, dr Szymonowi Czaplińskiemu i dr Joannie Aksman, prodziekan Wydziału Psychologii i Pedagogiki Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Wyrażam wdzięczność dr hab. Ewie Wysockiej za sformułowanie wnikliwych uwag dotyczących prezentowanej książki, pozwalających udoskonalić jej strukturę oraz podwyższyć stopień klarowności wyводу. Szczególne podziękowania pragnę przekazać Prof. dr hab. Marii Kapiszewskiej, prorektorowi ds. nauki i nauczania Krakowskiej Akademii AFM za wspieranie pracy Zespołu, w tym za stworzenie warunków umożliwiających przeprowadzenie badań empirycznych.

Głęboką wdzięczność za cierpliwość i wszechstronną pomoc wyrażam mojej żonie Elżbiecie.

CZĘŚĆ PIERWSZA

Przesłanki konstruowanego modelu sylwetki
absolwenta studiów

Przedmowa do pierwszej części książki

Punktem wyjścia dla rozumowań doprowadzających do zaproponowanego w niniejszej pracy modelu sylwetki absolwenta uniwersytetu są refleksje nad problematyką misji i celów edukacji. We wstępnej fazie analizy rozważa się je uwzględniając określające je treści wyrażane w ramach klasycznych koncepcji psychopedagogicznych. Charakterystyce podlegają, z jednej strony, ujęcia zwolenników Nowego Wychowania i psychologów humanistycznych oraz, z drugiej, poglądy wyrażane przez reprezentantów pedagogiki socjologicznej. Twórcy i rzecznicy dwu pierwszych wzmiankowanych przed momentem nurtów badań akcentują – jak się okazuje – głównie potrzebę urzeczywistniania *jednostkowych* celów oddziaływań edukacyjnych, natomiast reprezentanci trzeciego – wymóg formowania u wychowanków gotowości do *podporządkowania osobistych dążeń dobru zbiorowości społecznej*.

Skonfrontowane przed momentem dwie grupy poglądów okazują się – jak wynika z powyższego – przynajmniej częściowo sprzeczne. Ponieważ są oparte jednak na jasno wyrażonych przesłankach i rzeczowej argumentacji, w książce uznaje się je za równie ważne i nawzajem nie zredukowalne. W kolejnej partii rozważań zdąża się w konsekwencji do sprecyzowania warunków jednoczesnego urzeczywistnienia obu rodzajów sygnalizowanych wyżej celów kształcenia. Podkreśla się, że wypełnianiu wiążących się z tym zadań powinna sprzyjać wychowawcza atmosfera ułatwiająca komunikację oraz swobodne przebiegi interakcji społecznych między uczestnikami grup edukacyjnych.

Nieskrępowana komunikacja warunkuje, z jednej strony, artykulację osobistych dążeń oraz, z drugiej, zmniejsza trudności w rozumieniu poglądów i stanowisk wyrażanych przez partnerów. W konsekwencji usposabia komunikujące się jednostki do uzgadniania wspólnych definicji sytuacji, dostrzegania ponadindywidualnych celów oraz planowania i urzeczywistniania zbiorowo przedsięwziętych projektów. Naturalnie nie jest jedynym warunkiem łącznego (czy równoległego) urzeczywistniania w procesie edukacji jej rozróżnionych wyżej celów. Współzycie nie sprowadza się bowiem do współdziałania, obejmuje także inne formy interakcji społecznych, w tym np. rywalizację; zaś urzeczywistnianie w procesie kształcenia jednostkowych misji zasadza się na rozwijaniu u wychowanków umiejętności zaspokajania ich potrzeb osobistych oraz na optymalizacji procesu samorealizacji.

Zdążając do odsłonięcia innych okoliczności powodujących wykluczanie się strategii działań edukacyjnych zmierzających do urzeczywistnienia celów jednostkowych i wspólnotowych zarazem zwrócono uwagę na pewne niedoskonałości tkwiące w leżącej u ich podstaw teorii przystosowania.

Ujawniają się one na tle współczesnej wiedzy o człowieku, w tym szczególnie w kontekście empirycznie uzasadnionych oraz sprawdzonych klinicznie sądów psychologii poznawczej i psychologii humanistycznej. Czerpiąc ze zgromadzonych w ich ramach informacji podkreśla się w kolejnych fragmentach tekstu, m.in. niedoceniane w adaptacyjnych koncepcjach regulacji zachowania się, regulacyjne znaczenie zjawisk aktywności własnej i osobistej twórczości podmiotu oraz samorealizacji i samooddalenia jednostek. Odnotowuje się fakt, że człowiek jest nie tylko aktywnym, względnie niezależnym podmiotem, zdolnym do przeobrażania środowiska, lecz także osobą, która potrafi świadomie i celowo rozwijać, kształtować i formować swój własny charakter.

Wskutek samotranscendencji stwierdza Viktor E. Frankl – wyrażający poglądy szczególnie cenione w niniejszej książce – podmiot ma możliwość oddziaływania na siebie w sposób intencyjny, analogiczny do tego, w jaki wywiera wpływ na otoczenie. Dzięki wspomnianej okoliczności oraz zdolności kontrolowania własnych reakcji staje się w efekcie jednostką wolną od kompulsywnych reakcji. Już nie podlega bowiem dyktatowi biologicznych popędów, nawyków czy instynktów, dystansując się od nich ma możliwość panowania nad nimi i oddziaływania na nie, przejawiając zdolność samokontroli oraz umiejętność sterowania samym sobą. W konsekwencji rozwija się i dojrzewa właśnie jako podmiot, czyli istota racjonalna, zachowująca poczucie własnej odrębności i tożsamości, zdolna podejmować działania świadome i zarazem celowe, ukierunkowane ku wartościom.

Teorii przystosowania przeciwstawiono w książce koncepcję *harmonizacji* układu człowiek–otoczenie, stanowiącą autorską próbę wyeliminowania zasadniczych sprzeczności odnotowywanych w adaptacyjnych interpretacjach procesu funkcjonowania jednostek w świecie. Proponowane ujęcie, podobnie jak teoria przystosowania, charakteryzuje w osobliwy sposób oddziaływania organizmu oraz środowiska, zasadniczo różni się jednak od ich opisu i wyjaśnień w kategoriach adaptacji. Po pierwsze, wbrew idei odnotowującej powszechną *walkę o byt*, akceptowanej w teorii przystosowania, stwierdza, iż podstawowe dla oddziaływań jednostki i otoczenia są relacje *dopełniania się*, a nie związki o charakterze antagonistycznym¹. Po drugie, ogranicza zakres obowiązywania prawa równoważenia, traktowanego w teorii adaptacji jako generalna zasada wyznaczająca interakcje między organizmem a środowiskiem, przywołując fakty informujące, iż w procesie aktywnej regulacji człowiek *przekracza* kolejno osiągnięte *stany równowagi*.

Możliwość wykraczania poza wzmiankowane stany wyjaśnia się wskazując na osobliwą, wyróżniającą ludzkie jednostki zdolność *semantycznej*

¹ Argumentację uwzględniającą tę tezę przedstawiono na s. 33 i 34.

regulacji zachowania się. Wyraża się ona umiejętnością przeprowadzania *wewnętrznych działań*, przedsięwziętych w procesie przygotowania przez podmiot jawnych form zachowania się. Zasadza się – jak wynika z powyższego – na ruchu myśli (a także innych przeżyć) zależnym od ich *treści*, nieskrępowanym natomiast własnościami i prawami określającymi interakcje między fizykalistycznymi desygnatami uczestniczących w tym procesie idei. Umożliwia kreowanie, ocenianie, projektowanie i wdrażanie w życie bytów jedynie pomyślnych, wyrażając się: (a) możliwością generowania obrazów i zdarzeń zachowujących byt zaledwie fabularny (wirtualny, baśniowy); (b) zjawiskami samowychowania i samorealizacji; (c) zdolnością przeprowadzania intencyjnych zmian w otoczeniu.

Ogólnie można by stwierdzić, że dzięki aktywności semantycznej ludzie uwolnieni od fizykalistycznych warunków, korzystając z wyobraźni, są w stanie przekraczać realnie ograniczające ich reakcje stany równowagi. Tworzą w ten sposób projekty bardziej harmonijnych niż dotychczas relacji między warunkującymi się nawzajem elementami i podukładami systemu człowiek–świat. Czyniąc to, opierają się oczywiście na osobistym doświadczeniu, stąd nie wszystkie ich wizje mają szanse realizacji, a te jedynie, w których są uwzględnione realne zależności i prawa rządzące rzeczywistością. Wprowadzanie ich w życie zasadza się – co warto także wyrażnie powiedzieć – na niewyjaśnianej dotąd w świetle nauki, lecz codziennie, powszechnie doświadczanej, szczególnej zdolności jednostek, polegającej na możliwości sterowania myślą własnymi behawioralnymi reakcjami.

Harmonizacja polega – jak wynika z powyższych komentarzy – na twórczym przetwarzaniu i rekonstruowaniu środowisk wewnętrznego i zewnętrznego, owocujących znoszeniem pojawiających się w ich obrębie lub między nimi antynomii. Konstytuuje ją zdolność wytwarzania nowych, mniej lub bardziej rzeczowych pomysłów, eliminujących możliwe dysharmonie destabilizujące układ człowiek–otoczenie. Ponieważ nie każdy z nich nadaje się do wdrożenia, urzeczywistnienie wytworzonych przez jednostki wizji zazwyczaj zostaje poprzedzone ich ewaluacją, uwzględniającą stopień racjonalności oraz znaczenie prakseologiczne i aksjologiczne projektów zaproponowanych rozwiązań. Wysokie oceny z reguły przypisuje się tym z nich, które skutkują podwyższeniem poziomów współbrzmienia jednostek z otoczeniem, a w konsekwencji owocują rozwojem ich osobowości oraz bezpośrednio lub pośrednio przyczyniają się do postępu społecznego, kulturowego i cywilizacyjnego.

W myśl prezentowanych rozważań misją edukacji na każdym szczeblu nauczania i wychowania nie jest zatem, jak to wynika z twierdzeń klasycznych teorii psychopedagogicznych, kształcenie cech i mechanizmów regulu-

jących zachowanie się osób uczących się, sprzyjających przystosowaniu, lecz – harmonizowaniu przez jednostki związków łączących je z otoczeniem. Zadania placówek kształcących, w tym szkół wyższych, polegają w świetle tak rozumianej misji, po pierwsze, na tworzeniu warunków stymulujących rozwój, pożądanych u uczniów/studentów, usprawniających wzmiankowany proces, przymiotów charakteru, zdolności i umiejętności. Po drugie, obejmują działalność polegającą na zapobieganiu procesowi przyswajania przez wychowanków zachowań dysharmonizujących układ człowiek–otoczenie. Realizacja obu wspomnianych zadań skutkować powinna, z jednej strony, rozwojem *u jednostek uczących się zachowań transgresyjnych, komplementarnych i autowalentnych, stanowiących przedmiot analizy w kolejnych partiach wywodów*, oraz z drugiej – redukcją ewentualnie przejawianych przez nich reakcji wycofania się, lękowego unikania i agresywnych.

W dalszych fazach rozważań z koncepcji harmonizacji układu człowiek–otoczenie wyprowadzane są kolejne wnioski, precyzujące zakres edukacyjnych oddziaływań na uczniów/studentów. Punkt wyjścia dla wzmiankowanych konkluzji stanowi konstatacja faktu, szeroko opisanego tak w literaturze naukowej, jak i beletrystycznej, iż człowiek jest zarazem osobą, czyli relatywnie samodzielną, aktywną *całością*, a także (co nie mniej ważne) *częścią* środowiska – jednym z jego licznych fragmentów, wycinków. Antropologia filozoficzna oraz szczegółowe dyscypliny nauki o człowieku charakteryzują go jako podsystem przyrody, wymagający dopełnienia z zewnątrz, a także jako członka i uczestnika środowiska społecznego, kulturowego i duchowego. Z każdym z wzmiankowanych własnych dopełnień jednostka pozostaje w ustawicznej interakcji, czyli podlega ich oddziaływaniu oraz wywiera na nie wpływ, przy czym – co warto wyraźnie podkreślić – jest w stanie świadomie i celowo kształtować własne otoczenie.

Kierując się tezą, że misją szkół, w tym uczelni wyższych, jest rozwijanie w wychowankach kompetencji umożliwiających im intencyjne, efektywne harmonizowanie związków łączących ich z otoczeniem, przyjęto w konsekwencji, iż treści kształcenia powinny obejmować cztery relatywnie odrębne obszary problematyki współbrzmienia elementów i podukładów tworzących wspólnie układ człowiek–środowisko. Zakresy wzmiankowanych obszarów pokrywają się z granicami wzajemnych oddziaływań między: 1) jednostkami a ich fizycznym otoczeniem; 2) interakcji i związków łączących je z innymi ludźmi i społeczeństwem; 3) osobistych powiązań i ustosunkowań podmiotów względem kultury; 4) personalnych poszukiwań sensu i odniesień duchowych. Trzy pierwsze wyróżnione przed momentem dziedziny odpowiadają – jak łatwo zauważyć – odmiennym, uchwytym empirycznie, płaszczyznom dopełnień człowieka przez otoczenie (w tym także pojawia-

jącym się niekiedy między nimi antynomiom). Podstawę dla wyodrębnienia czwartego obszaru stanowi konstatacja faktu, iż podmiot jest istotą samoświadomą i refleksyjną, usiłującą w aktach analiz intelektualnych oraz ustosunkowań emocjonalnych i wartościowań (także wyborów egzystencjalnych) uwzględnić całą rzeczywistość.

Proponowany w niniejszej książce model sylwetki absolwenta szkoły wyższej zasadza się nie tylko na wnioskach wynikających z krytycznej analizy teorii psychopedagogicznych oraz koncepcji harmonizacji, lecz także na wielowickowym dorobku edukacyjnej praktyki uniwersytetów. Uwzględniane są konstytuujące jej osiągnięcia idee oraz zasadzające się na nich wskazówki akcentujące m.in. uniwersyteckie powinności: (a) poznawania prawdy; (b) jej ustawicznego zgłębiania; (c) głoszenia i rozpowszechniania. Tezy i postulaty uznawane za szczególnie ważne dla organizacji i efektywnego funkcjonowania uczelni są rozważane w tekście w ujęciu historycznym oraz prezentowane porównawczo w zestawieniu. Zwraca się uwagę, iż niektóre z nich np. reguła postulująca służbę dobru społecznemu lub kierowany pod adresem nauczycieli szkół wyższych wymóg łączenia pracy naukowej i dydaktycznej czy też idee korporacyjne określające organizacyjne formy funkcjonowania uczelni, mają charakter uniwersalny.

Kondycji współczesnych szkół akademickich poświęca się rozważania prezentowane w rozdziale ostatnim, precyzującym założenia leżące u podstaw tworzonego w niniejszym tekście modelu absolwenta szkoły wyższej (przedstawianego w drugiej części książki). Analizie podlegają obecnie m.in. kwestie misji i funkcji współczesnego uniwersytetu, problematyka zadań edukacyjnych stawianych aktualnie szkołom wyższym, zagadnienia kierowanych pod ich adresem oczekiwań i wymogów społeczno-kulturowych. Kondycję wyższych uczelni rozważa się analitycznie oraz ewaluuje na tle dokonujących się aktualnie przeobrażeń cywilizacyjnych, m.in. takich jak globalizacja życia zbiorowości ludzkich, fragmentaryzacja kultury, tworzenie się społeczeństwa informacyjnego. Zasadnicze trudności i zakłócenia w pracy uniwersytetów wynikają – w myśl prezentowanych wywodów – przede wszystkim z dyferencjacji wiedzy i stale nierozwiązanego (pogłębiającego się ustawicznie) problemu aspektowości nauki i utylitaryzacji aktywności poznawczej oraz nasilających się dążeń do urynkowienia szkół wyższych i zachwiania proporcji między wysokością nakładów finansowych na badania podstawowe oraz stosowane.

1. Przesłanki konstruowanego modelu absolwenta wynikające z teorii edukacji w ujęciu adaptacyjnym

Misja i cele edukacji są przedstawione oraz analizowane w niniejszym rozdziale w świetle twierdzeń klasycznych koncepcji psychopedagogicznych. Uwzględniając je bezskutecznie podejmuje się próbę operacjonalizacji strategii oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych umożliwiających jednocześnie (czy równoległą) realizację osobistych (jednostkowych) i zbiorowych (społecznych, wspólnotowych) celów kształcenia. Źródła niepowodzenia poniesionego w tym zakresie autor odnajduje w interpretacji ludzkich zachowań w świetle twierdzeń teorii adaptacji, konstytuującej klasyczne koncepcje psychopedagogiczne. Wskazywane są tkwiące w niej ważne uproszczenia po czym, w kolejnych partiach tekstu, zostają ujawnione niektóre warunki efektywnej realizacji celu dążeń ukierunkowującego rozważania prezentowane w niniejszym rozdziale.

1.1. Misja edukacji

Kształcenie w szkole wyższej ma charakter edukacji, po pierwsze, dowolnej, po drugie, instytucjonalnej. Poprzedza je – jak wiadomo – wieloletnia nauka kończąca się świadectwem dojrzałości, stanowiącym konieczny, wstępny warunek ubiegania się o indeks studenta szkoły wyższej. Oświatę akademicką należy traktować – jak wynika z powyższego – jako kontynuację procesu nauczania-uczenia się na trzech niższych poziomach edukacji: początkowym, podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym (w liceach lub technikach). To zaś oznacza, iż właściwości i strukturę oddziaływań na studentów należy rozważać na tle ogólnych przymiotów, charakteryzujących wzmiankowane procesy, łącznie stanowiące funkcjonalną całość.

Kazimiera Paclawska pisze: „Edukacja to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości”¹. W wychowaniu instytucjonalnym *prowadzenie* wychowanków przez wychowawców ma naturalnie charakter *intencyjny*, czyli w znacznym stopniu świadomy i przemyślany. Przebiega w instytucjach zatrudniających wykwalifikowaną kadrę specjalistów-nauczycieli, rozwijających działalność odpowiadającą wymogom poszczególnych faz kształcenia. Ich aktywność jest ukierunkowana przez przyświecającą im *misję edukacji*, ustalaną i w zależności od potrzeb korygowaną – w międzyludzkim dyskursie nad rolą oświaty: (a) w życiu społeczeństw; (b) w zaspokajaniu indywidualnych potrzeb ich członków (w tym oczywiście wychowanków).

¹ *Informator Studium Pedagogicznego na rok akademicki 2000/2001*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 13.

1.2. Jednostkowe i wspólnotowe cele edukacji i ich zbieżność

Zbigniew Kwieciński pisze: „Edukację można określić jako ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA [...]”². Autor podkreśla, jak wynika z podanego określenia, wymóg realizacji dwu relatywnie odrębnych rodzajów celów kształcenia, a to: jednostkowego i wspólnotowego. Pierwszemu z nich odpowiada postulat optymalizowania rozwoju *osobowości*, w tym pielęgnowania poczucia tożsamości wychowanków, umacnianie ich indywidualności, wyzwalania aktywności twórczej i samorealizacyjnej. Drugi wyróżniony cel wyraża się z kolei pedagogiczną potrzebą przygotowania uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu różnych zbiorowości ludzkich, rozwijania ich indywidualnych umiejętności i odpowiednich motywacji predysponujących do odpowiedzialnego i sumiennego wypełniania powierzonych im, społecznych obowiązków.

Potrzebę podążania w procesie edukacji ku jednostkowym celom oddziaływań pedagogicznych akcentują w naukach o nauczaniu i wychowaniu m.in. reprezentanci socjologii humanistycznej, psychologowie humanistyczni (np. Carl Ransom Rogers³) i zwolennicy *progresywizmu pedagogicznego* (w tym przedstawiciele *Nowego Wychowania*). Zasadniczym warunkiem efektywnej realizacji wzmiankowanych celów jest – ich zdaniem – dostosowanie wykorzystywanych przez pedagogów metod i środków kształcenia do właściwości wieku, indywidualnych cech i osobistych zainteresowań uczniów. Barbara Piątkowska, przedstawiając rozważane stanowisko, pisze: „*progresywizm pedagogiczny* przyjmuje, iż celem wychowania jest pełny rozwój jednostki, a wychowanie powinno stwarzać warunki, które temu sprzyjają”⁴. Henryka Kwiatkowska dodaje: nauczyciel opierając się na empirycznej

² *Ibidem*. Patrz również: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa 2003.

³ Rogers C.R., *The interpersonal relationship. The guidance*, [w:] *Person to person*, red. C.R. Rogers, B. Stevens et al., Pocket Books Ltd., New York 1972; *eadem*, *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Constable and Company, London 1961; *eadem*, *Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person*, [w:] *Person to person*, op. cit., red. C.R. Rogers, B. Stevens et al.; *eadem*, *Uczyć się jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa 1978, s. 289–302; C.R. Rogers, R. Dymond with contributions from E.T. Gendlin, J.M. Schlien, N.W. Van Dusen, R. Dymond, *Psychotherapy and personality change*, University of Chicago, Chicago 1978; C.R. Rogers, R. Dymond with contributions from E.T. Gendlin, J.M. Schlien, N.W. Van Dusen, *A new trend in psychology*, Pocket Books, New York 1972; C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2012; *eadem*, *O stawianiu się osobą*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2015.

⁴ B. Piątkowska, *Pedagogika. Wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Wałbrzychu, Wałbrzych 2004.

wiedzy, charakteryzującej prawidłowości rządzące zachowaniem się i rozwojem człowieka, powinien wydobywać w procesie edukacji cenne przymioty osobowości wychowanków, a zarazem podwyższać poziom ich twórczych kompetencji⁵.

Zdaniem reprezentantów Nowego Wychowania – zauważa Bogusław Śliwerski – istotnym celem edukacji „jest wyposażenie dziecka w zdolności, które by mu umożliwiały urzeczywistnienie przewagi ducha nad materią w jego życiu codziennym⁶. [...] Nauki i przygotowanie do życia o charakterze ogólnym uwzględniać powinny wrodzone zainteresowania dziecka, to jest te, które budzą się u niego samorzutnie i znajdują swój wyraz [...]: w pracach ręcznych, w twórczości intelektualnej, estetycznej, społecznej i tym podobnych⁷. Jan Sobczak zauważa: „zdaniem przedstawicieli Nowego Wychowania szkoła powinna być przede wszystkim ‘drogą dziecka ku samemu sobie’. [...] Rozwijające się ‘od wewnątrz’ dziecko nie stykając się ze zdemoralizowanym światem osobników dorosłych, wydobędzie z siebie wrodzone dobro lub nauczy się, w zespole nieskażonym przez właściwe dorosłym układy społeczne, rozwiązywać konflikty z korzyścią dla otoczenia i samego siebie⁸”.

Pogląd, iż spontaniczny rozwój wrodzonych zadatków owocuje uczeniem się przez dzieci bezkonfliktowego regulowania własnych społecznych zachowań opiera się na założeniu, że ludzkie jednostki są dobre z natury. Jest to znane twierdzenie, pojawiające się już u J.J. Rousseau⁹, podtrzymywane m.in. przez wspomnianych wyżej psychologów humanistycznych¹⁰ i zwolenników Nowego Wychowania. Podkreślona przez nich cecha natury człowieka (przyrodzona dobroć) umożliwia i w konsekwencji niejako zobowiązuje wychowawców do tworzenia sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi reakcji i tendencji behawioralnych pojawiających się u jednostek

⁵ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium przypadku*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.

⁷ *Ibidem*.

⁸ J. Sobczak, „Nowe Wychowania” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1928–1939), Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 11.

⁹ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

¹⁰ F.S. Perls, *Ego, hunger and aggression*, Vintage Books, New York 1947; *eadem*, *Four lectures*, [w:] *What is Gestalt therapy?*, red. J. Fagan, I.L. Shephard, Perennial Library, Harper and Row Publishers, New York–Ewanston–San Francisco–London 1973; *eadem*, *Gestalt Therapies verbat im*, Real People Press, Calif., Lafayette, 1969; I. Perls; *One Gestalt therapist's approach*, [w:] *Gestalt therapy now*, red. J. Fagan, I.L. Shephard, Harper and Row Publishers, New York–Ewanston–San Francisco–London, Harper Colophon Books, 2014.

spontanicznie, same z siebie. Dziecko jest przecież – jak dowodzą Ekkehard von Braunmuhl i Hubertus von Schoenebeck – istotą zdolną samodzielnie spostrzegać i kierować się ku wartościom, a stąd wynika, że należy w procesie edukacji bezwzględnie uszanować jego własną prawość i aksjologiczną suwerenność¹¹.

Fakt istnienia u jednostek naturalnej skłonności do poszukiwania i czynienia dobra podkreślają także, już wspomniani wyżej, psychologowie humanistyczni. „Dziecko z łatwością rozpoznaje to, co lubi, a czego nie znosi – stwierdza C.R. Rogers – [...] mogłoby się śmiać z naszych zainteresowań wartościami, gdyby mogło je zrozumieć”¹². Orientację ku wartościom umożliwia mu – dodaje – *wrodzony mechanizm ocen organizmalnych*, dostarczający jednostkom uzasadnień dla dokonywanych prze nie wyborów, opartych na aktualnie odbieranych pobudzeniach zmysłowych i niewerbalnym doświadczeniu organizmu. Generuje on motywację niezmiennie kierującą podmioty ku dobru pod warunkiem, iż jego funkcjonowanie nie zostaje stłumione czy zakłócone przez zjawiska introjekcji, powodowane błędami wychowawczymi¹³.

Mechanizm organizmalny nie jest – zdaniem Rogersa – jedynym działającym podkładem umożliwiającym dziecku wykorzystywanie subiektywnego doświadczenia w procesie podejmowania autonomicznych decyzji. Drugim, równie ważkim instrumentem umożliwiającym generowanie

¹¹ Stąd – dodają – „w procesie edukacji należy zdecydowanie odrzucić klasyczną pedagogiczną postawę, w której wychowawca, zachowując się roszczeniowo, stwierdza: „ja wiem lepiej niż ty, co jest dla ciebie dobre” – H. Von Schoenebeck, *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 38; H. Von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu: wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991; patrz także: M. Rauch, *Antypedagogika - znaki zapytania*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1993, nr 2; L. Pytko, *Antypedagogika, socjologia i resocjalizacja*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3; B. Śliwierski, *Antypedagogika*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1; *eadem*, *Antypedagogika a wyzwolenie z pedagogiki*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 7.

¹² C.R. Rogers, B. Stevens with contributions from E.T. Gendlin, J.M. Schlien, N.W. Van Dusen, *Person to person. The problem of being human. A new trend in psychology*, Pocket Books, New York 1972, s. 8.

¹³ Pojęciem introjekcji C.R. Rogers nazywa proces wpajania jednostce tzw. wartości wykoncypowanych, czyli narzucanych jednostce przez otoczenie. *Rozwija się on wówczas, gdy dziecko pragnąc zasłużyć na miłość osób dorosłych hamuje spontaniczne reakcje i zaczyna zachowywać się zgodnie z akceptowanym wzorem*. Wielokrotnie wzmacniane przez odpowiednie kary i nagrody uczy się wówczas, że to co jemu się podoba, często nie podoba się innym ludziom i to, czego ono pragnie, często wzbraniają mu partnerzy interakcji oraz to, co samo odczuwa jako dobre, często jest czymś złym w oczach osób kontrolujących jego postępowanie. *Kolejny krok polega na wzbudzaniu analogicznych uczuć adresowanych do samego siebie, ujawniających się w rezultacie imputowania dziecku przekonania, iż jest się kimś złym, gdy dąży się do przyjemności, korzystając z własnego doświadczenia i mądrości swojego organizmu*.

zmian o charakterze rozwojowym pojawiających się w procesach wychowania i samowychowania jest *mechanizm samoaktualizacji*, czyli wykorzystywania i swobodnego poszerzania możliwości tkwiących w jednostce. Oba służą przystosowaniu podmiotów do wymogów środowiska naturalnego i społecznego, a ponieważ – zdaniem Rogersa – człowiek z natury jest istotą dobrą, zatem decyzje kierujące jednostki ku wartościom dzieci są zdolne podejmować spontanicznie, bezproblemowo. „W jaki sposób – pisze autor – ktokolwiek mógłby się mylić w rozpoznawaniu tego, co on sam lubi, a czego nie lubi, co jest dla niego dobre, a co nie jest”¹⁴.

Analogiczne poglądy, wskazujące na drzemiące w jednostce vitalne siły kierujące ją ku dobru wyrażają Franciszek Perls oraz Abraham H. Maslow podkreślający fakt istnienia u człowieka dążeń samorealizacyjnych. Drugi z wzmiankowanych autorów przedstawia je jako naturalną tendencję do „pełnego stosowania przez ludzi oraz wykorzystywanie własnych talentów, zdolności, możliwości, itp. [...] Ludzie samorealizujący się [...] zdają się spełniać swoje możliwości i robić to, do czego są zdolni, najlepiej jak potrafią, co nam przypomina wezwanie Nietzschego: ‘Stań się tym, kim jesteś’. Są ludźmi, którzy rozwinęli się lub rozwijają się tak, by osiągnąć pełną miarę tego, do czego są zdolni”¹⁵.

Psychologowie i pedagodzy zgadzają się, iż wychowaniu sprzyjają środowiska edukacyjne optymalizujące samorealizacyjne dążności uczniów. Mogą je wspierać w różnorodny sposób, m.in.: tworząc korzystne warunki dla rozwoju silnych stron ich osobowości, umożliwiając realizację osobistych zainteresowań, zapewniając środki niezbędne dla doskonalenia talentów i umiejętności wychowanków. Powinni zwracać przy tym uwagę na wypowiedane przez młodzież poglądy oraz czynione przez nią zamierzenia i plany, kierując się wskazówką, iż warunkiem samorealizacji jest swobodna aktywność i spontaniczna kreatywność podmiotów. Każdego wychowanka winni traktować, jako istotę odrębną o niepowtarzalnym świecie osobistych przeżyć oraz psychofizyczną całość, orientującą się w świecie, ujmującą rzeczywistość i działającą w niej w sposób tylko jej właściwy.

Założenie, że człowiek jest dobry z natury zostało przyjęte jednak *a priori*. Stąd podlegało krytyce, przeprowadzonej najwcześniej przez Franciszka Bacona, twórcy znanego twierdzenia *homo homini lupus est*¹⁶, następnie w psychologii przez Zygmunta Freuda, upatrującego w nieświadomych pokładach osobowości „*id*” popędu agresji i śmierci i w socjologii przez Emile Durkheima,

¹⁴ C.R. Rogers, *Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person*, [w:] *Person to person...*, op. cit., s. 8.

¹⁵ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 1990, s. 213, 214.

¹⁶ Patrz: K. Leśniak, *Franciszek Bacon, „Myśli i Ludzie”* 1961.

autora znanego wyrażenia *homo duplex* (człowiek rozdwojony)¹⁷ oraz Alberta J. Reissa, Ivana F. Nyc i Trávisa Hierschiego. Rozdwojenie to i w konsekwencji wewnętrzne rozdarcie człowieka – stwierdza Durkheim – jest konsekwencją sprzeczności między niejednorodnymi składnikami natury ludzkiej. Stanowią ją bowiem, z jednej strony, pierwiastki zwierzęce, bezosobowe i antyspołeczne oraz, z drugiej, specyficznie ludzkie, społeczno-kulturowym.

Tkwiące w jednostce tendencje społeczne nie ujawniają się tylko wtedy, gdy jednostki podlegają ścisłemu nadzorowi, kontrolowane przez, działający w danej zbiorowości społecznej, sprawnie i spójnie funkcjonujący system aksjonormatywny. Jest to możliwe jednak tylko w społeczeństwach dobrze zintegrowanych. W społeczeństwach niedostatecznie spójnych, w których kontrola społeczna zostaje osłabiona, pożądlivość jednostek ludzkich niepomiaralnie wzrasta, staje się otchłanią bez dna. „Nic nie jest w stanie jej wypełnić”¹⁸, człowiek żąda dobrobytu, wygody i dostatku ponad miarę, nie zachowuje się jak istota dobra, przeciwnie okazuje się raczej podmiotem rozpustnym, pazernym, nienasyconym.

Z sądami negującymi, czy nawet jedynie podważającymi pogląd, iż człowiek jest z natury dobry, korespondują pedagogiczne koncepcje akcentujące potrzebę kierowania się w procesie edukacji ku celom wspólnotowym. Autorami wyrażanych w nich poglądów są przede wszystkim reprezentanci nurtu *pedagogiki socjologicznej*, upatrujący cele aktywności pedagogicznej w służbie społeczeństwu. Pełnienie jej wymaga – ich zdaniem – przysposabiania wychowanków do umiejętnego i odpowiedzialnego wykonywania potencjalnie przypisywanych im *ról społecznych* (wieku, płci, rodzinnych zawodowych itd.). To bowiem poprzez nie jednostki biorą udział we wspólnocie i właśnie w jej ramach wykonują powierzane im do realizacji wymogi funkcjonalne grup ich osobistego uczestnictwa oraz całej zbiorowości społecznej¹⁹.

Źródeł przedstawionego poglądu, akcentującego potrzebę kierowania się w procesie edukacji ku celom wspólnotowym, upatrywać należy – jak wynika z powyższego – w twierdzeniach twórców socjologicznych teorii nurtów organicystycznych²⁰, holistycznych²¹ oraz funkcjonalistycznych²². W myśl idei konstytuujących dwa pierwsze wzmiankowane nurty socjologii społeczeństwo stanowi organiczną całość; w funkcjonalizmie przyjmuje

¹⁷ P. Fabiś, *Emile Durkheim jako teoretyk kultury*, „Poznańskie Studia Etnologiczne”, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 176.

¹⁸ E. Durkheim, *Samobójstwo: Studium z socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 500.

¹⁹ B. Piątkowska, *Pedagogika, Wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Wałbrzychu, Wałbrzych 2004.

²⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. nowe, PWN, Warszawa 2010.

²¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.

²² M. Malinowski, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958.

się ponadto, iż role społeczne przypisywane członkom zbiorowości ludzkich są podporządkowane ich ponadindywidualnym „potrzebom”. Wskazuje się wśród wzmiankowanych „potrzeb”, odpowiadające im wymogi gospodarcze, prokreacyjne, bezpieczeństwa, socjalizacyjne, komunikacyjne, kontroli i inne okoliczności niezbędne dla normalnego funkcjonowania danego społeczeństwa. Gdy są one spełniane – stwierdzają reprezentanci omawianej teorii – organizm społeczny charakteryzuje się zdolnością zachowania wewnętrznej spójności i ciągłości w czasie, gdy nie są realizowane – podlega dezorganizacji, ulega zaburzeniom i w końcu przestaje istnieć.

Ze względu na uwypuklone organizacyjne i egzystencjalne znaczenie poziomu zaspokojenia ponadindywidualnych ludzkich potrzeb określa się je w socjologii również mianem *wymogów funkcjonalnych społeczeństwa*. Wzmiankowane wymogi są – jak stwierdzono – zlecane do realizacji wykonawcom odpowiadających im ról społecznych, przy czym wzory kulturowe określające sposób ich pełnienia stopniowo ulegają instytucjonalizacji, podlegają normalizacji i w konsekwencji zostają sformalizowane. Przepisy regulujące zachowania się wykonawców ról pozostają w efekcie w znacznym stopniu sprecyzowane, a oczekiwane od aktorów formy aktywności zostają obłożone sankcjami społecznymi oraz podlegają kontroli społecznej. Stają się w konsekwencji składowymi aksjonormatywnego systemu regulacji społecznego zachowania się, przyczyniając się w ten sposób do zachowywania określonego ładu społecznego.

To właśnie z tak określonego, ponadindywidualnego punktu widzenia Emile Durkheim ujmował, charakteryzował i usiłował sprecyzować zadania pedagogiki. Pisał on: [...] „Wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które jeszcze nie dojrzały do życia społecznego, przedsięwziętym w celu przekazania im systemu aksjonormatywnego danego społeczeństwa”²³. Do idei tych nawiązywało, powtarzało je oraz twórczo rozwijało wielu autorów, m.in. Zbigniew Bauman, formułując w sześćdziesiątych latach ubiegłego stulecia postulat tzw. *wychowania uspołeczniającego*. [...] „Podstawowym rysem charakteryzującym zachowanie jednostki uspołecznionej – stwierdzał wspomniany autor – jest działalność na rzecz grupy jako całości. [...] Polega ona – dodawał – na dobrowolnym podejmowaniu zadań, które służą ogółowi i których pełnienie nie wynika ani z lojalności, ani z życzliwości wobec jakiegokolwiek pojedynczej osoby, lecz jedynie ze zrozumienia interesów gromady”²⁴.

„Człowiek uspołeczniony przystępuje bez oporów na swoim odcinku do realizacji celów zbiorowych, lub też do działań, w których widzi społeczny

²³ J. Szacki, *op. cit.*

²⁴ Cytat za: M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 33.

pożytek²⁵. [...] Jego uspołecznienie – zauważa – przejawia się także w postaci biernej: w umiejętności powstrzymywania się od czynów szkodliwych dla interesu społecznego²⁶. [...] Charakteryzujące go formy aktywności i w konsekwencji osobowość – konkluduje autor – cechują się osobliwym rysem wyrażającym się w sposobie pełnienia roli członka zbiorowości ludzkiej, a to: zdolnością zachowywania dyscypliny społecznej. [...] Polega ona na podporządkowaniu się regułom obowiązującym każdego członka gromady oraz na umiejętności ofiarnego działania na wyznaczonym stanowisku w ramach organizacji życia i działania gromady²⁷.

Fakty opisywane przez psychologów humanistycznych i reprezentantów progresywizmu pedagogicznego wskazują, że jednostki są subiektywnie odrębnymi „światami”, współtworzącymi swoje dobre i złe cechy, co – jak się wydaje – samo w sobie uzasadnia potrzebę realizacji *jednostkowego* celu edukacji. W tle socjologicznej wiedzy o człowieku pośrednio dowodzą także słuszności postulatu kierowania się w pracy oświatowej ku celowi *wspólnotowemu*, osiągnięcia podmiotów zazwyczaj zależą bowiem nie tylko od nich samych, lecz także od innych ludzi. *Homo sapiens* żyją przecież w zorganizowanych zbiorowościach społecznych, komunikują się, precyzują wspólne cele, konstruują instytucje warunkujące ich urzeczywistnienie, określają role społeczne członków wspólnoty. Spostrzeżenie, iż zdolność efektywnego uczestnictwa jednostek w społeczeństwie zależy w znacznym stopniu od ich osobistych przymiotów zwrótnie uświadamia nam ponownie sygnalizowaną wyżej potrzebę kierowania się w procesie edukacji ku jej celowi *jednostkowemu*.

Uwzględniając powyższe spostrzeżenia przyjmuję, że w procesach nauczania i wychowania należy realizować oba wyżej przedstawione cele. Wydaje się to słuszne m.in. dlatego, że człowieczeństwo wyraża się zarówno indywidualnością podmiotów jak i ich uspołecznieniem. Z jednej strony, przejawia się zdolnością aktywnego uczestnictwa jednostek w ludzkiej wspólnotcie, w tym umiejętnością kooperowania z partnerami oraz z drugiej, zasadza się na osobistej dojrzałości i indywidualnych kompetencjach. Przy czym i codzienne doświadczenie, i wyniki badań empirycznych wskazują dostatecznie wyraźnie, że poszczególne osoby nie są ani postaciami z gruntu złymi, jak sądził Z. Freud czy E. Durkheim, ani też całkowicie dobrymi, jak założyli F.R. Perls czy C.R. Rogers.

O słuszności postulatu głoszącego potrzebę podążania w procesie edukacji ku sygnalizowanym obu punktom docelowym dowodzą także badania nad

²⁵ Z. Bauman, *Zarys socjologii*, PWN, Warszawa 1962, s. 351.

²⁶ *Ibidem*, s. 352.

²⁷ *Ibidem*.

rozwojem społecznym jednostek²⁸. Wskazują one mianowicie, że przyjęte w danej kulturze wzory określające sposoby zaspokajania potrzeb osobistych oraz oczekiwań społecznych stanowią oddziałujące aktywnie na psychikę, specyficznie ludzkie, czynniki osobotwórcze. Kultywowane w zbiorowościach społecznych wzory kultury, pod wpływem oddziaływań partnerów interakcji i instytucji, są bowiem – jak wiadomo – uwewnętrzniane przez jednostki. Wskutek pogłębiającej się interioryzacji stają się w efekcie składowymi ich osobowości, a przecież z genetycznego punktu widzenia reguły są same – jak wiadomo – wytworami członków społeczeństwa, generowanymi w ustawicznie prowadzonym przez nich dyskursie społecznym.

O potrzebie zbieżnej realizacji celów jednostkowych i wspólnotowych świadczą, niezależnie od obserwacji odnoszących się do zachowań pożądanых przez społeczeństwo, także spostrzeżenia dotyczące czynów niepożądanych (nieprzystosowanych społecznie)²⁹. Pobudki tego rodzaju czynów tkwią bowiem – jak wskazują wyniki empirycznych badań³⁰ – zarówno w aspołecznych skłonnościach osób przekraczających obowiązujące zasady postępowania, jak i w brakach w opanowaniu kompetencji niezbędnych w procesie rozwiązywania nurtujących je problemów w sposób społecznie akceptowany. Zwolennicy *teorii stygmatyzacji* twierdzą wręcz, iż zagrożeni dla porządku społecznego nie należy upatrywać głównie w cechach charakteru dewiantów, lecz przede wszystkim w dysfunkcjonalnej organizacji całości społecznych. Dewiantami stają się bowiem z reguły jednostki słabsze od innych, *kozły ofiarne* podmiotów silniejszych, ich pastwy i ofiary oskarżane o powodowanie zaburzeń w funkcjonowaniu społeczeństwa bez rzeczowego i racjonalnego uzasadnienia³¹.

Na potrzebę realizacji tak jednostkowych, jak i wspólnotowych celów edukacji wskazuje ponadto fakt, iż jednostki poddane stygmatyzacji podlegają równolegle: (a) degradacji społeczno-kulturowej; (b) wewnętrznej, generowanej autodeprecjacji. Drugi z tych procesów inicjują – jak sądzę – przede wszystkim rozbieżności występujące między samoocenami wchodzącymi w zakres „ja” realnego i „ja” idealnego podmiotu. Zestawianie treści zawartych w tych obu strukturach wywołuje bowiem w jednostce dysonans poznawczy, a w efekcie dążność do eliminowania rozbieżnych danych o samym sobie. W przypadku, gdy nie pozostawia się podmiotowi szans na efektywną realizację „ja” idealnego pod wpływem przeżyć generowanych

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa 1967; L. Kohlberg, *Stage and sequence*, Handbook of Socialization Theory and Research, McGraw Hill, New York 1969.

³⁰ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne. Resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

³¹ *Ibidem*.

dysonansem bywa, że pozwala on narzucić sobie rolę *kozła ofiarnego* odpowiadającą jego „ja” realnemu, uznając sam siebie za dewianta.

Samoooceny i oceny odgrywają – jak wynika z powyższego – istotną rolę samowychowawczą. Za pośrednictwem dysonansu i konfliktu poznawczego uruchamiają bowiem procesy korygujące struktury psychiczne regulujące zachowanie nie w pełni dostosowane do istniejących warunków. Następujące w tym zakresie korekty umożliwiają podmiotom nie tylko bardziej subtelne niż dotychczas rozumienie samych siebie, lecz także dokładniejsze niż wcześniej rozpoznanie sytuacji warunkujących realizację własnych dążeń, a tym samym bardziej efektywne niż dotąd sterowanie jawnym zachowaniem. Dzieje się tak, ponieważ każda samooocena jest osobliwą miarą dystansu między „ja” idealnym a „ja” realnym podmiotu, a ocena – szczególnym, poznawczo-emocjonalnym, wskaźnikiem informującym go o odległości dzielącej stan rzeczy spostrzegany jako rzeczywisty od widzianego jako optymalny, pożądaný (czy upragniony).

Człowiek źle znosi możliwy w tym zakresie nadmierny dystans, stąd zestawia obrazy umysłowe charakteryzujące wspomniane stany rzeczy, porównuje je oraz poszukuje rozwiązań umożliwiających zmniejszenie występującej między nim odległości. Nie kończy na tym działań, w kolejnych aktach wybiera rozwiązania najwłaściwsze z własnego punktu widzenia (czasami najwygodniejsze). Po czym, decydując się wdrożyć je w życie, usiłuje własnym zachowaniem wpłynąć na przebieg zdarzeń. Oddziałując na nie zarazem zmienia otoczenie oraz współtworzy samego siebie, przy czym czyni to celowo i świadomie, a więc – intencyjnie.

1.3. Interakcje wychowawcze jako warunek konieczny realizacji celów edukacji

Edukację określa się m.in. jako optymalizację rozwoju, a także jako interakcyjne oddziaływanie na wychowanków. Drugie z wzmiankowanych określeń zawiera ideę, iż kontakty edukacyjne generują przemiany wewnętrzne, następujące w psychice wychowanków. Interakcje owocują bowiem – jak już stwierdzono – podwójnie, a to: (1) rozwojem *osobowości* komunikujących się jednostek; (2) uzgodnionymi przez nie *definicjami sytuacji* i w efekcie – oryginalnymi regułami zachowania się, a zarazem nowymi wzorami kultury³². Treść uzgodnionych opinii ma bowiem charakter *zobiektywizowany* w tym sensie, iż wiąże i zobowiązuje ponadindywidualnie, stając się za pośrednictwem wyrażających ją oznaczeń (znaków, sym-

³² Patrz: D. Żebrowska, *Wpływ stygmatyzacji na niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2001.

boli, czy umów) regulatorem *ładu społecznego*, ustalonego wspólnie przez uczestników dialogu³³.

Osobotwórczą i zarazem strukturotwórczą rolę interakcji społecznych akcentują w naukach o społeczeństwie głównie reprezentanci symbolicznego interakcjonizmu (Ralph H. Turner³⁴, Talcott Parsons³⁵, czy Erving Goffman³⁶), a również przedstawiciele konstruktywizmu społecznego³⁷, fenomenologii i etnometodologii³⁸. Oba wzmiankowane rodzaje przemian (wewnętrzne i zewnętrzne) są generowane, ich zdaniem, przez sytuacje nowe, budzące ponadindywidualne zainteresowanie. Skłaniają one członków zbiorowości społecznej do wzajemnie nieobojętnych działań i w efekcie uruchamiają wspomniany już w poprzednim akapicie proces wzajemnego uzgadniania postaw. Koordynacja aktywności dokonuje się dzięki konstruowaniu – w płaszczyźnie komunikacyjno-semantycznej – także wcześniej wzmiankowanych – ponadindywidualnych *definicji rozgrywających się zdarzeń* oraz budowaniu porozumień regulujących aktywność uczestników interakcji (w tym umów normujących ich wzajemne relacje i określających zachowania kierowane na otoczenie).

Rzeczalność jednostkowych celów edukacji jest w znacznym stopniu uwarunkowana zdolnością świadomego wykorzystywania przez wychowawców przedstawionych wyżej poglądów, stwierdzających, iż definiowanie sytuacji rozwija u wychowanków psychiczne struktury uczestniczące w sterowaniu ich zachowaniem. Aktywność jednostek inicjowana wymianą poglądów, a przy tym oparta na informacjach bieżąco napływających z otoczenia, sprzyja bowiem – z jednej strony – formowaniu się ich wiedzy i samowiedzy oraz – z drugiej – generuje czynności przypisywania poznawanym przez nich zjawiskom, osobistych znaczeń. Przetwarzane przez jednostki dane są przy tym organizowane w struktury regulujące ich kolejne reakcje tworząc w efekcie funkcjonujące w obrębie psychiki mapy poznawcze, schematy umysłowe, skrypty, pojęcia, kategorie i scenariusze zachowania się. Dorosłe osoby nie tylko porządkują docierające do nich informacje, lecz ponadto in-

³³ T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.

³⁴ T.M. Newcomb, R.H. Turner, P.E. Converse, *Psychologia społeczna. Studium interakcji międzyludzkich*, PWN, Wrocław 1970.

³⁵ Patrz: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985.

³⁶ T. Parsons, *Struktura społeczna...*, op. cit.

³⁷ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PWN, Warszawa 2008.

³⁸ M. Wendland, *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, <http://www.kulturalniahistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004>, [pobrano: 23.06.2015], red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wydawnictwo Gajt, Wrocław 2012.

tegrują wiedzę w systemy, które znowu porównują i łączą wzajemnie, posługując się procesami interpretowania zdarzeń, metamyślenia, wartościowania i podejmowania decyzji.

Do bieżącego opracowania informacji, napływających czy to z otoczenia, czy też czerpanych w procesie komunikacji od partnerów, jednostki są obligowane przez stawiane przed nimi problemy życiowe, wymagające rozwiązania. Zgłębiając je, dostrzegają m.in., że ich poprawnemu rozstrzygnięciu może sprzyjać znajomość odnoszącej się do nich wiedzy, zgromadzonej wcześniej przez inne osoby. Spostrzeżenie to, coraz wyraźniej uświadamiane przez podmioty, z reguły zachęca je do aktywności samokształceniowej, a także do uczestnictwa i angażowania się w różnych formach instytucjonalnego kształcenia. W uczeniu się pełni zatem istotną funkcję motywacyjną, a poprzez związany z tym osobisty wysilek uczniów i uzyskiwane w nim rezultaty kształtuje ich charaktery i zarazem sprzyja intencyjnemu sterowaniu własnym zachowaniem.

Przyswajane informacje komunikowane przez partnerów interakcji i napływające z otoczenia są przetwarzane przez jednostki wskutek ich aktywności własnej, a więc w sposób unikalny. Stąd *światy osobistych przeżyć* podmiotów są niepowtarzalne. Niemniej ludzie są w stanie dzielić się przeżyciami³⁹. Przy czym podejmując dyskurs z partnerami, pod wpływem ich narracji oraz powodowanych nimi wzajemnych ustępstw i uzgodnień konstruują ponadindywidualnie porozumienia.

W ramach wspomnianych porozumień podmioty określają, m.in. własne role społeczne, jak i partnerów interakcji oraz wspólne wartości, cele, potrzeby i zadania, chroniąc w obrębie granic zakreślonych zawartymi umowami tak dobra osobiste (indywidualne), jak i ponadindywidualne. W skali ogólnej funkcję chroniącą wzmiankowane dobra pełnią, m.in. obowiązujące w danym społeczeństwie reguły, zasady i normy współżycia społecznego. Kształcenie zdolności przestrzegania ich, a także rozwijanie umiejętności uzgadniania własnych definicji sytuacji z partnerami interakcji i w obrębie grup społecznych oraz wypełniania wynikających z nich zobowiązań traktować należy – jak sądzę – jako wstępny, konieczny warunek realizacji wspólnotowych celów edukacji. Zdaniem reprezentantów konstruktywizmu społecznego analogiczną rolę w procesie uspołecznienia i w efekcie rozwoju ludzkich osobowości pełnią wszystkie społecznie symbole i znaki, ponieważ to właśnie za ich pośrednictwem człowiek spostrzega, ujmuje i charakteryzuje obiektywną rzeczywistość⁴⁰.

³⁹ A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. D. Lachowska, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa 1984, s. 137–192.

⁴⁰ A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja...*, *op. cit.*

Warto zwrócić uwagę ponadto, że wspólne skonstruowane definicje sytuacji umożliwiają uczestnikom interakcji społecznych scalanie aktywności w struktury zbiorowo wykonywanych czynności. Łączą ich bowiem porozumienia zawierane w imię ponadindywidualnego dobra, zazwyczaj tym silniejsze i trwalsze – co należy podkreślić – im w większym stopniu wyrażają ich własną wolę. Uwaga ta odnosi się naturalnie do wszystkich możliwych kontraktów między jednostkami, a także do uzgodnień zawieranych w małych i dużych grupach społecznych. Stąd, negocjowanie pedagogicznych kontraktów niezmienne powinno polegać na możliwie swobodnej wymianie narracji, wspólnie wyrażających osobiste poglądy, nadzieje i obawy jednostek wiążących się wspólnie przyjmowanym porozumieniem.

1.4. Antynomie między celami jednostkowymi a wspólnotowymi ujawniające się w świetle adaptacyjnej teorii regulacji zachowania się

1.4.1. Ujęcie klasyczne (biologiczne)

Postulat łącznego realizowania *jednostkowych i wspólnotowych* celów edukacji, podkreślony w poprzednim podrozdziale, uświadamia ważne pedagogiczne pytanie dotyczące niezbędnych warunków ich jednoczesnego urzeczywistnienia. W świetle teorii adaptacji, stale dominującej w naukach o człowieku, okoliczności te mogą okazać się dość trudne do spełnienia, wzmiankowane cele wydają się bowiem przynajmniej częściowo sprzeczne. Rozwijanie dążności do realizowania wspólnotowych zamierzeń skłania przecież do podporządkowania się społeczeństwu, a więc przejawiania aktywności konformistycznej, podporządkowanej obowiązującym wzorom, regułom czy normom społeczno-kulturowym. Urzeczywistnianie indywidualistycznego celu, przeciwnie, koncentruje uwagę podmiotów na *radzeniu sobie*, a więc usposabia do zabiegania o partykularne korzyści, co znowu – w przypadku sprzecznych interesów – generuje zachowania egocentryczne (niekiedy egoistyczne).

Czyżby oznaczało to, że łączna realizacja obu grup przeciwstawionych wyżej celów edukacji w rzeczywistości nie jest możliwa? A może okazuje się tylko w jakimś zakresie ograniczona? W jaki sposób należałoby godzić rozwijające się u wychowanków tendencje do oceniania wszelkich zdarzeń z punktu widzenia związanych z nimi osobistych korzyści z formującymi się u nich równolegle nastawieniami altruistycznymi (prospołecznymi)? Są to pytania wymagające rozważenia z różnych powodów, choćby dlatego, że przedsięwzięta przez ludzi działalność przebiega w ustawicznie zaostrzającej się współcześnie grze różnorodnych, sprzecznych interesów.

Teoria adaptacji w jej klasycznym (biologicznym) ujęciu opisuje szczególny przypadek znoszenia się rozważanych przez nas sprzeczności. Równoważą się one mianowicie drogą dostosowania potrzeb, funkcji i warunków egzystencji wielu różnych organizmów żyjących w tym samym środowisku, tworząc łącznie *symbiozy*, *biocenozy* lub szerzej – *ekosystemy*. Z organizmem człowieka pozostają w symbiozie m.in. liczne szczepy bakterii, wśród nich miliony *bifidobacterium*, *bacterioides* i *lactobacillus*. Są one – stwierdzają biolodzy – niezbędne organizmowi, pełnią w nim bowiem ważne życiowe funkcje. W tym np.: zwiększają stopień wykorzystania składników żywności, uczestniczą w syntezie witamin, hamują rozwój patogenów i szkodliwych mikroorganizmów.

Aktywności symbiotycznej nie sposób uznać jednak za specyficznie ludzką formę regulacji związków człowiek–otoczenie. Wśród tych ostatnich form regulacji – a to właśnie przede wszystkim one powinny podlegać kształceniu – można by wskazać np. typową dla *homo sapiens* zdolność celowego oddziaływania na świat. Umożliwia ona intencyjne przeobrażanie rzeczywistości, przy czym sama pozostaje uwarunkowana kolejnymi szczególnymi umiejętnościami człowieka, w tym możliwością wykrywania i stawiania nowych problemów, dostrzegania prawidłowości, logicznego rozumowania oraz przewidywania i wartościowania zdarzeń. Świat ludzki jest – jak wynika z powyższego – rzeczywistością świadomie i celowo wprowadzanych przeobrażeń, w tym zmian kulturowych i cywilizacyjnych zakładających realizację pomysłów wykraczających poza zbiory informacji dane w punkcie wyjścia.

Twórczych przeobrażeń rzeczywistości, a właśnie takie odpowiadają jednostkowym i wspólnotowym celom edukacji, nie da się jednak wyjaśnić – jak sądzę – w świetle twierdzeń klasycznej (biologicznej) teorii adaptacji. Uwzględnia ona przecież – jak wiadomo – jedynie dwa podstawowe źródła zmian następujących w procesie regulacji związków łączących jednostki z otoczeniem, a mianowicie: (•) mutacje genów; (•) mechanizmy równoważenia. Wskazane uwarunkowania nie objaśniają jednak typowych przeobrażeń następujących w ontogenezie w obrębie osobowości ludzi oraz wprowadzanych przez podmioty w otoczeniu. Genomy pozostają przecież stałe we wszystkich okresach życia jednostek, także w różnych fazach ich uczestnictwa w procesie edukacji; natomiast równoważenie sił działających w organizmie i w środowisku, a w efekcie osiąganie między nimi równowagi, w myśl teorii adaptacji powinno stopniowo eliminować i w końcu wygaszać proces przystosowania.

W ekwiwalentnym układzie przeciwstawnych wzajemnie wektorów sił źródło aktywności przystosowawczej, stopniowo – z naturalnych powodów – traci bowiem swój potencjał i w konsekwencji zanika. Dynamizujące go siły,

uprzednio działające w obrębie danej całości między jej podsystemami, wraz ze zbliżaniem się ich do punktu równowagi znoszą się przeciwieście wzajemnie. Po jego osiągnięciu wszelkie zmiany adaptacyjne nieuchronnie powinny zatem ustać; uspokajają się analogicznie jak nieruchomieją początkowo balansujące szalki wagi lub cykliczne ruchy rozkołysanego wahadła. Realizacja czy to jednostkowych, czy też wspólnotowych celów edukacji opierać się powinna – jak stąd wynika – na innych zdolnościach, umożliwiających człowiekowi przekraczanie osiąganych stanów równowagi.

1.4.2. Ujęcie psychologiczne

We współczesnej psychologii oraz socjologii wyróżnia się dwa – lub nawet trzy – względnie odrębne sposoby definiowania pojęcia „adaptacja”. Określa się nią mianowicie bądź: (•) proces przekształceń wewnętrznych, doprowadzających do wtapiania się jednostki w rzeczywistość (tzw. bierne przystosowanie); bądź (•) zdolność podmiotu do przebudowy świata (tzw. aktywne przystosowanie); bądź też (•) i jedno, i drugie. Definicje określające rozróżnione rodzaje adaptacji dotąd nie usunęły jednak zasadniczej przeszkody tkwiącej w jej rozumieniu klasycznym, utrudniającym, czy wręcz uniemożliwiającym, godzenie jednostkowych i wspólnotowych ludzkich dążeń. Niezmiennie eksponują bowiem tę samą ideę co poprzedzające je określenia, wyrażając ideę, iż funkcjonowanie układu podmiot–otoczenie zasadza się na charakteryzującej go naturalnej dążności do przywracania stanów równowagi między jego odrębnymi podukładami.

Danych sprzecznych z podkreśloną wyżej konstytutywną ideą teorii adaptacji dostarczają m.in. – już wspomniane w tym tekście – wyniki empirycznych badań A. H. Masłowa⁴¹, poświęcone tzw. zachowaniom samorealizacyjnym oraz – zgodne z nimi – kliniczne ustalenia C.R. Rogersa⁴² i F.S. Perlsa⁴³. Wskazują one, iż nie wszystkie ludzkie potrzeby są zaspokajane według reguły wyrównywania braków, objaśniającej dążność jednostek do utrzymywania wewnętrznej równowagi. Wzmiankowana tendencja – stwierdza Masłow – nie odnosi się do wyższych potrzeb człowieka, takich jak: potrzeba wiedzy i rozumienia, pragnienia estetyczne, czy inne rodzaje dążności samorealizacyjnych. Tych nigdy nie można nasycić, czy przesyścić, jak dzieje się z pragnieniem głodu lub wymogiem zachowania określonej, relatywnie stałej temperatury wewnątrz organizmu. Nigdy przecież nie obserwuje się kresu dążności jednostek do piękna, mądrości, czy dobra i to

⁴¹ A.H. Masłow, *Motywacja i osobowość*, przeł. R. Sawicka, PAX, Warszawa 1990.

⁴² C.R. Rogers, *op. cit.*, 1972.

⁴³ F.S. Perls, *op. cit.*, 1973; R.S. Perls, *op. cit.*, 1969.

nawet w tych sytuacjach, gdy wzmiankowane pragnienia są stale przez nie spełniane w stopniu wysokim, czy wręcz w bardzo wysokim.

Przeciwnie, stwierdzono wielokrotnie, że tęsknota za bliskimi danej jednostce wartościami wzmagala się w miarę ich odkrywania⁴⁴. Wnosić można – zauważa Maslow – że w odróżnieniu od sposobu zaspokajania potrzeb fizjologicznych, który oscyluje według pewnych stałych wskaźników, realizacja wyższych potrzeb człowieka opiera się na zgola innych zasadach. Polega na ustawicznym przekraczaniu dotychczas osiągniętych stanów równowagi. Sprzyja to naturalnie kreatywnym zachowaniom, a tym samym umożliwia podmiotom zarówno świadome przeobrażanie kultury, jak i własnych osobowości, a więc także – godzenie celów jednostkowych i wspólnotowych.

Nie uwzględniają tej możliwości oparte na pojęciu adaptacji, główne, współczesne, psychologiczne teorie motywacji, wśród nich koncepcje: (•) popędowego dążenia do przyjemności⁴⁵; (•) utrzymywania homeostazy; (•) eliminowania konfliktu⁴⁶; (•) redukcji dysonansu poznawczego⁴⁷. Zasadniczy błąd tkwiący w pierwszej z nich – sformułowanej przez Z. Freuda – uświadomił Viktor E. Frankl wykazując, że w procesie motywacji przyjemność jest jedynie doznaniem ubocznym, dodatkowym, w zasadzie nieistotnym. W dynamizowaniu i ukierunkowywaniu działań podmiotu odgrywa bowiem jedynie rolę marginalną, drugorzędną, stanowiąc subiektywny symptom towarzyszący faktycznemu urzeczywistnianiu dobra. Jest – stwierdza Frankl – emocjonalnym przejawem *woli sensu*⁴⁸, nieistotnym sam w sobie, a niekiedy szkodliwym; pogoń za przyjemnością czasami doprowadza bowiem jednostki – jak to starał się wykazać m.in. E. Durkheim – do działań bezsensownych i w końcu do rozpacz i samobójstwa⁴⁹.

Specyficznie ludzkich form zachowania się nie wyjaśniają także pozostałe wyżej wymienione teorie motywacji. One także opierają się bowiem na założeniu, iż proces ukierunkowania i dynamizacji ludzkich reakcji zasadza się na dążeniu do zachowania równowagi, ignorując fakty wskazujące na zdolność przekraczania przez podmioty tego rodzaju stanów. Teoria homeostazy zakłada – jak wiadomo – skłonność jednostek do przywracania równowagi fizjologicznej; koncepcja dysonansu poznawczego – odpowied-

⁴⁴ A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrykowska, PAX, Warszawa 1986.

⁴⁵ Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, PWN, Warszawa 1982.

⁴⁶ D.E. Berline, *Struktura i kierunek myślenia*, PWN, Warszawa 1969.

⁴⁷ L. Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Row and Peterson, Evanston 1957.

⁴⁸ V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009; V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.

⁴⁹ E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 500.

nio – do równoważenia sprzecznych osobistych dążeń; natomiast konfliktu poznawczego – do podtrzymywania i odtwarzania spójności między zawartością gnostycznych struktur psychiki. W swoim zakresie każda z przedstawionych koncepcji ma naturalnie istotne znaczenie poznawcze i praktyczne, żadna z nich nie odnosi się jednak do wyróżniających ludzką aktywność, intencyjnych form zachowania człowieka.

Ludzie są przecież skłonni – jak wiadomo – świadomie i celowo naruszać ustaloną równowagę i to nawet wtedy, gdy uznają ją za osobiście korzystną. Formułują i rozwiązują problemy logiczne, matematyczne, filozoficzne, estetyczne i inne, kierując się nieraz wyłącznie ciekawością. Bawią się paradoksami, przejawiają dowcip i humor, okazują się zdolni do działań nowatorskich, wychowują i doskonalą samych siebie, rekonstruuują dziedziczony po poprzednich pokoleniach porządek normatywny i kulturowo-cywilizacyjny. Czyny poprzedzają przy tym opartym na wiedzy racjonalnym rozmysłem i osobistymi decyzjami, zasadzającymi się nie tylko na emocjonalnych ewaluacjach, lecz także na własnej, akceptowanej subiektywnie, hierarchii wartości.

1.5. Paradoksy adaptacyjnej teorii rozwoju człowieka utrudniające realizację celów edukacji

Racjonalne planowanie pedagogicznych działań utrudniają w znacznym stopniu m.in. logiczne paradoksy występujące w zasadzającej się na pojęciu adaptacji teorii psychicznego rozwoju człowieka. W naukach o edukacji nie da się ich ignorować, pedagogiczna działalność powinna sprzyjać bowiem formowaniu się w biegu życia psychicznych mechanizmów optymalizujących proces regulacji związków łączących jednostki z otoczeniem. Wychowanie zakłada – jak stąd wynika – ich ćwiczenie. Informacje odnoszące się do nich okazują się niezbędne zarówno dla opartej na rzeczowych podstawach operacjonalizacji celów edukacji, jak i dla racjonalnego doboru treści, metod i środków sprzyjających osiągnięciu przedsięwziętych oświatowych zamierzeń.

W świetle treści ostatnich podrozdziałów niniejszej książki, rewizji wymaga przede wszystkim interpretacja zjawisk rozwoju psychicznego w kategoriach równoważenia układu zmiennych warunkujących aktywność człowieka. Jej zwolennicy mówią zasadniczo o dwóch rodzajach tego procesu, a mianowicie: (a) o równoważeniu zewnętrznym, stanowiącym przedmiot eksploracji prowadzonych głównie przez przedstawicieli behawioryzmu; (b) wewnętrznym, badanym m.in. przez zwolenników psychoanalizy i psychologii poznawczej. Stadia psychicznego rozwoju zwykło się wyznaczać przez wskazywanie kolejnych, jakościowo coraz to doskonalszych, sposobów rów-

noważenia⁵⁰. Paradoks polega na tym, że postępując w ten sposób badacze nie tłumaczą, w jaki sposób jednostkom udaje się przekraczać bariery między krańcami poszczególnych amplitud wahań adaptacyjnych odpowiadających punktom równowagi, charakteryzującym odrębne stadia rozwoju.

Tymczasem, bez rozwiązania tej kwestii nie da się wyprowadzić z twierdzeń teorii adaptacji racjonalnych, użytecznych wniosków optymalizujących proces pedagogicznej stymulacji rozwoju osobowości wychowanków. Co bowiem właściwie pedagog ma czynić, aby jego oddziaływania na wychowanków sprzyjały osiągnięciu przez nich kolejnych, coraz wyższych poziomów równowagi? Czy ma liczyć na spontaniczne dojrzewanie ich psychiki; a zatem – kierując się wskazówkami zawartymi w teorii Jeana Piageta⁵¹ – stawiać uczniów przed zadaniami, które doskonala już rozwinięte struktury ich osobowości? Czy też raczej – uwzględniając sugestie szkoły Lwa Wygotskiego⁵² – starać się powinien akcelerować tempo przeobrażeń psychiki wychowanków przez oddziaływanie na nich w sferze ich najbliższego rozwoju?

Uzmysłowiony pedagogiczny dylemat nie jest jedynym, równie problematyczny wydaje się dość często wyrażany sąd, iż mechanizmy zachowania, uformowane w relatywnie wyższych stadiach rozwoju, są bardziej funkcjonalne względem życiowych zadań podmiotu, niż analogiczne struktury dojrzewające we wcześniejszych fazach. Interesujące nas twierdzenie jest odnoszone do wszystkich psychicznych organizacji warunkujących zachowanie. Kierując się nim należałoby przyjąć zatem m.in., że struktury rozumowania postformalnego są bardziej efektywne niż myślenia operacyjnego i nieoperacyjnego, a te znowu bardziej funkcjonalne od schematów reakcji sensoryczno-motorycznych. Teza akcentująca ich wyższą przydatność od pozostałych wynika z dobrze ugruntowanego w psychologii stwierdzenia, zgodnie z którym wymienione przed momentem rodzaje intelektualnych mechanizmów regulacyjnych nadbudowują się jedne nad drugimi w kolejności odwrotnej do przedstawionej w poprzednim zdaniu.

W świetle badań nad myśleniem, trafność wyprowadzonego wniosku wydaje się jednak wątpliwa. Joy Paul Guilford⁵³, a następnie Robert J. Sternberg⁵⁴ wykazali bowiem eksperymentalnie, że rozumowania zależą, nie tylko od poziomu na jakim przebiegają, lecz także od realizowanego zadania, metody, materiału i in-

⁵⁰ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 2000; E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

⁵¹ J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.

⁵² L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.

⁵³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 120.

⁵⁴ R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001.

nych okoliczności. Nieskuteczne okażą się wówczas gdy określające je warunki nie zostaną wzajemnie dostosowane oraz nawzajem zharmonizowane. A więc wtedy m.in., gdy podmiot, wykonując zadanie arytmetyczne, ograniczy własną aktywność powiedzmy do schematów sensoryczno-motorycznych (np. pokreśli, czy podrze zeszyt ćwiczeń), lecz i wówczas, gdy steruje relatywnie prostymi czynnościami (np. wymaganymi podczas jazdy na wrotkach), angażując wysoce skomplikowane (abstrakcyjne lub metamyślowe) operacje umysłowe.

Słuszność przedstawionych zastrzeżeń potwierdzają obserwacje znane od wielu lat psychologom pracy, wskazujące m.in., iż czynności abstrakcyjnego myślenia absorbujące robotników obsługujących taśmę produkcyjną z reguły obniżają ich efektywność⁵⁵. Przedstawioną konstatację traktować można – jak się wydaje – jako jeszcze jeden z argumentów uzasadniających twierdzenie, że w przypadku dość prostych, powtarzających się czynności, myślenie abstrakcyjne nie tylko nie pomaga, lecz nawet dezorganizuje proces realizacji przedsięwziętych zadań. Jego negatywny wpływ szczególnie wyraźnie zaznacza się podczas pracy osób, które jeszcze nie zautomatyzowały nawyków zawodowych. Rozbudowany dyskurs myślowy utrudnia im pracę, podobnie jak osobom nerwicowym komplikują sprawne rozwiązywanie bieżących problemów powracające do nich natrętnie myśli lub powtarzające się, lękowe, czy agresywne wyobrażenia.

C.R. Rogers i B. Stevens⁵⁶, zastanawiając się nad metodami obrony przed grzęźnięciem ludzi w bezproduktywnych rozważaniach zalecają rozwijanie u jednostek borykających się z problemem „nadrefleksyjności” umiejętności odwoływania się do mądrości własnego ciała. Zaufanie najprostszym schematom regulacyjnym – stwierdzają – przywraca człowiekowi zdrowie psychiczne, „ludzki organizm sam z siebie wie bowiem, co jest dla niego wartością, a co nią nie jest”. Do podobnych wniosków dochodzi twórca psychoterapii Gestalt, F.S. Perls⁵⁷, zalecając pacjentom przeżywającym *wyobrażeniowe konflikty* intencyjne skupienie się na rozwiązywaniu codziennych problemów w celu oderwania się od dręczących myśli. Zachowanie postawy określanej przez niego mianem „pustego umysłu” jest racjonalne m.in. w tym sensie, że jedynie *tu i teraz* można rozwiązywać istniejące trudności, nie da się przecież realnie wpływać na rzeczywistość ani w czasie przeszłym, ani przyszłym (za chwilę, później jutro).

Sceptyczną ocenę regulacyjnych wartości abstrakcyjnych form myślenia prezentuje także twórca tzw. rozwojowego podejścia w psychoterapii Allen E.

⁵⁵ B. Bigeleisen-Żelazowski, *Zarys psychologii pracy*, Warszawa 1967.

⁵⁶ C.R. Rogers, B. Stevens, *op. cit.*, 1972.

⁵⁷ F.S. Perls, *op. cit.*, 1973.

Ivey⁵⁸. Zaburzenia w zachowaniu z reguły są powodowane – jego zdaniem – błędnym doбором schematów zachowania się do natury wykonywanych zdań. Powstają zarówno wtedy, gdy jednostka posługuje się nazbyt prostymi formami myślenia w relacji do niezbędnych w danym rozumowaniu, jak i wówczas – co warto podkreślić – gdy je nadmiernie komplikuje przez niekoniczną dociekliwość lub nadmierną dokładność, generowaną angażowaniem zbyt złożonych operacji umysłowych. Stąd – konkluduje autor – jednym z zasadniczych celów pomocy psychologicznej powinno być wykształcenie u osoby konsultowanej umiejętności dobierania właściwych narzędzi myślowych – adekwatnych względem wymogów realnie rozwiązywanych przez nią zadań⁵⁹.

1.6. Ograniczenia teorii adaptacji w interpretowaniu procesu edukacji

Wywody przedstawione w rozdziale 1.2. wyraźnie świadczą o tym, że interpretacje zjawisk edukacji oparte na teorii przystosowania nie zawsze są dostatecznie przekonujące. Krytyczne uwagi budzą przede wszystkim różnorodne, sprzeczne z faktami, logiczne konsekwencje idei równoważenia. Tak dane psychologiczne, jak i socjologiczne wskazują przecież – jak już wyżej wykazano – że po osiągnięciu takich lub innych, pożądanych przez podmioty stanów równowagi, z reguły, po jakimś czasie, usiłują oni je przekraczać. W przypadku, gdy czynią to kierując się jedynie wartościami – nie zważając na niezbędny ku temu wysiłek, czy wręcz konieczność poświęcenia – przejawiają wyraźnie pozaadaptacyjną aktywność.

Nie oznacza to oczywiście, że teoria adaptacji traci swoją aktualność; zachowuje ją w interpretacjach przemian fizjologicznych i organizmalnych. Przyjmuję jednak, że w stopniu dostatecznym nie wyjaśnia rozwojowych przeobrażeń psychiki, w tym efektów budzących się i pogłębiających się z biegiem życia samorealizacyjnych dążeń jednostek. Nie do zaakceptowania wydaje się przy tym jedno z podstawowych założeń rozważanej teorii, iż w naturze układu człowiek–otoczenie tkwi nieusuwalna, egzystencjalnie tragiczna, opozycja. Występuje ona – zdaniem Alberta J. Reisa, Ivana F. Nye, Trawisa Hirschiego, czy Emila Durkheima⁶⁰ – między naturą a kulturą, nato-

⁵⁸ E. Ivey, A. Ivey, O. Goncalves, *Developmental therapy. Integrating developmental poses into the clinical practice*, „Journal of Counseling and Development”, May 1988, Vol. 66, s. 406–413; A.E. Ivey, M.B. Ivey, M. Bradford, L. Simek-Morgan, *Counseling and Psychotherapy*, Allyn & Bacon, Washington 1997.

⁵⁹ Psycholog powinien zwrócić się ponadto o włączenie dotychczas niezintegrowanych schematów myślenia sensomotorycznego, opanowanych przez daną jednostkę, w zakres jej czynności umysłowych przebiegających na poziomach konkretno-operacyjnym, formalnym i dialektycznym; E. Ivey, 1988.

⁶⁰ E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

miast w opinii Zygmunta Freuda i innych psychoanalitików, pomiędzy „id” a „superego” podmiotu⁶¹.

Wbrew poglądom wspomnianych wyżej autorów, wydaje się jednak, że w układzie człowiek–świat należy upatrywać nie tylko okoliczności budzących tendencje wzajemnie przeciwstawne, lecz także dopełniających się nawzajem. Przecież otoczenie nie zawsze zagraża jednostkom, również zaspokaja ich potrzeby oraz stymuluje osobisty rozwój. Co więcej, ludzie nie podlegają mu bezwolnie, są zdolni intencyjnie kształtować warunki własnej egzystencji, wywierając w sposób przemyślany określony wpływ na przebieg zdarzeń. Tworzą kulturę i cywilizację, kierując się przy tym – jak stwierdzono – nie tylko potrzebami homeostatycznymi, lecz także wartościami: prawdy, dobra, piękna, wolności sprawiedliwości i odpowiedzialności.

Psychologowie i socjologowie, którzy w teoriach zachowania nie uwzględniają wspomnianych przed momentem wartościowań i generowanych nimi dążeń, zasłaniając się iluzją, iż nie należy uprawiać nauki wklajając się w rozważania aksjologiczne, popełniają – moim zdaniem – błąd rzeczowy. Wydaje się on szczególnie poważny, gdy przedmiotem badań czyni się proces optymalizacji rozwoju, kierunku dokonujących się w nim zmian nie da się przecież sprecyzować bez określenia wartości, ku którym podążają wspomniane przeobrażenia. Świadczy o tym obecność aksjologicznych przesłanek – prezentowanych oczywiście w ukrytej formie – pojawiających się w modelach zmiany opracowanych przez autorów odzeglunujących się od wszelkich wartościowań w nauce. Występują one m.in. w ramach takich koncepcji, jak behawiorystyczne ujęcie jednostki „poza wolnością i godnością” Burrhusa F. Skinnera⁶², psychoanalityczna teoria istoty kompulsywnej Zygmunta Freuda⁶³, czy modele uczenia się przedstawiane przez psychologów poznawczych, absolutyzujące regulacyjne znaczenie czynności odbioru i przetwarzania informacji⁶⁴.

Istnieje – jak sądzę – jeszcze jedna grupa przesłanek skłaniających do zachowywania rezerwy wobec prób ograniczenia interpretacji zjawisk edukacyjnych do wnioskowań zasadzających się na założeniach i twierdzeniach teorii adaptacji. Są to przesłanki metateoretyczne, wynikające z pozornie paradoksalnego, ogólnego sądu, iż sprzeczność jest przejawem relatywnie głębszej, bezpośrednio nieuchwytnej, warstwy i cechy rzeczywistości – jej spójności i jedności. W zbiorze wzajemnie indyferentnych elementów bytu

⁶¹ Z. Freud, *op. cit.*

⁶² B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, PIW, Warszawa 1978; *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, red. P. Bąbel, P. Ostaszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

⁶³ Z. Freud, *op. cit.*, 1982.

⁶⁴ R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001.

wszelkie dysharmonie byłyby przecież *a priori* wykluczone ze względu na brak punktów – lub płaszczyzn – w których energie, czy dynamizmy mogłyby połączyć się lub zderzyć wzajemnie. Punkty takie są niezbędne, bowiem zgodnie z definicją pojęcia „sprzeczność” dochodzi do niej tylko wówczas, gdy siły o przeciwstawnych zwrotach, oddziałując w tym samym miejscu i czasie, w mniejszym lub większym stopniu kolidują lub znoszą się nawzajem.

Ignorowanie przedstawionej przed chwilą metauwagi wielokrotnie doprowadzało psychologów i reprezentantów innych nauk do nieuzasadnionej absolutyzacji sprzeczności. Obfitowało w konsekwencji pracami podkreślającymi prorozwojowe funkcje konfliktów. W rezultacie owocowało różnego rodzaju koncepcjami walki. Do najbardziej znanych tego rodzaju ujęć należą teorie: (•) zmagania między gatunkami o byt; (•) gatunku *homo* z otoczeniem o przetrwanie⁶⁵; (•) grup i klas społecznych o dominację⁶⁶; (•) wewnętrznych dążeń podmiotu ku wartościom wpojonym mu przez introjekcję z jego naturalnymi (organizmalnymi) pragnieniami⁶⁷.

Ustosunkowując się do idei konstytuującej wymienione wyżej ujęcia, warto zwrócić uwagę, że ścieranie się przeciwieństw, po pierwsze, nie zawsze doprowadza do zmian. Po drugie, gdy je wywołuje, w żadnym stopniu nie przesądza o kierunku dokonujących się w nich przeobrażeń; może skutkować bowiem zarówno przemianami progresywnymi, jak i regresyjnymi. Po trzecie walka, w której dopuszcza się, czy może wręcz zakłada niszczenie przeciwnika, raczej nie prowadzi do rozwoju. Skutkuje bowiem dezorganizacją i destrukcją przynajmniej jednej z walczących stron, a często destabilizacją, ciężkimi urazami i nawet zagładą obu.

1.7. Podstawowe warunki efektywnej edukacji – samoodłączenie, aktywność własna, kreatywność

Pożądane w procesie edukacji progresywne zmiany psychiczne następują – jak sądzę – w efekcie twórczego przezwyciężania przez uczniów antynomii pojawiających się między nimi a ich z środowiskiem. Owocują pomnażaniem wartości w efekcie rozbudowy płaszczyzn i tendencji dopełniających się wzajemnie, występujących w układzie jednostka–otoczenie. Inicjujące je akty woli uczniów, w przypadku działań sterowanych przez nich światłomie, opierać się powinny oczywiście na uprzednim poznaniu warunków, których

⁶⁵ B.F. Skinner, *Zachowanie się organizmów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

⁶⁶ G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, wstęp A. Kłoskowska, PWN Wydawnictwo Naukowe, seria *Biblioteka Socjologiczna*, Warszawa 1975, s. 532.

⁶⁷ C.R. Rogers, *op. cit.*

spełnienie rozwiązuje niepokojący ich problem, umożliwiając w efekcie harmonizację systemu człowiek–środowisko. Stosownych informacji powinna dostarczać wychowankom racjonalna, rzeczowa diagnoza istniejącego stanu rzeczy, opracowana z uwzględnieniem przekazywanych im odpowiednich teorii naukowych.

Pedagodzy powinni wspierać przeprowadzane przez wychowanków rozpoznania sytuacji problemowych, poprzedzające ich finalne oddziaływania na rzeczywistość. Skuteczna działalność edukacyjna zasadza się oczywiście na twórczym współdziałaniu uczniów i nauczycieli. Od tych pierwszych wymaga przede wszystkim odpowiedniego uwrażliwienia na występujące w świecie problemy, generowanego ciekawością i gotowości ich rozwiązywania. Ma ona motywować do modyfikowania tak zastanych konfliktowych sytuacji, jak i niedostatecznych lub niezbyt trafnych własnych poglądów. Nauczycieli stawia się przed jeszcze trudniejszymi zadaniami, wymaga się bowiem od nich nie tylko mistrzostwa w dziedzinach odpowiadających przedmiotom ich nauczania, lecz ponadto umiejętnego przekazywania własnej wiedzy, empatycznego rozumienia uczniów, skutecznego motywowania ich do nauki, rozbudzania ciekawości i budzenia kierunkowych zainteresowań u wychowanków.

Wielu autorów podkreśla podstawowe, regulacyjne znaczenie czynnika aktywności własnej podmiotów, wśród przedstawicieli psychologii poznawczej (np. Robert J. Sternberg, czy Eedward Nęcka⁶⁸) oraz psychologii humanistycznej (Gordon W. Allport, Charlotta Buhler, Abraham H. Maslow⁶⁹, czy Viktor Frankl). W teorii adaptacji czynnik ten jest jednak w zasadzie pomijany, dlatego też „teoria homeostazy – jak stwierdza G. Allport – nie oddaje prawdziwej natury dążeń centrum osobowości”. Wypływające z niego tendencje świadczą, że przeciwdziała ono równowadze: [...] „w ciągu całego życia napięcie jest przez nie ustawicznie podtrzymywane a nie redukowane”⁷⁰. Analogiczne tezy formułuje Ch. Buhler, przedstawiając człowieka jako „istotę intencjonalną”, której nadrzędnym celem jest nadawanie życiu sensu: „podmiot – pragnie stwarzać wartości, [...] okazuje się pierwotnie lub w sposób wrodzony zorientowany na ich tworzenie”⁷¹.

Zdaniem V. Frankla cechą zachowania się pojawiająca się dopiero na ludzkim poziomie rozwoju jest „umiejętność oderwania się od każdej sy-

⁶⁸ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Academica, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2012.

⁶⁹ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.

⁷⁰ G.W. Allport, *Becoming: Basic Considerations for Psychology of Personality*, Yale University Press, New Haven 1955.

⁷¹ C. Buhler, *Some Observations on the Psychology of the Force*, „Journal of Humanistic Psychology” 1965, nr 5, s. 54 i n.

tuaacji, w jakiej możemy się znaleźć.”⁷² Zdolność zachowywania dystansu wobec rzeczywistości: „wyraża się – stwierdza autor – nie tylko poprzez heroizm, jak to miało miejsce w obozach [koncentracyjnych – dopisek autora], ale także poprzez poczucie humoru. Jest ono bowiem inną cechą zastrzeżoną wyłącznie dla gatunku ludzkiego, jego boskim przymiotem – w trzech psalmach jest przecież mowa o śmiechu Boga”⁷³. [...] „Poczucie humoru oraz heroizm wiążą się – pisze V. Frankl – w sposób niepowtarzalny”⁷⁴, łączy je generująca obie wzmiankowane, osobowe cechy podmiotów, zdolność *samoodłączenia*.

Wskutek kompetencji *samoodłączenia* [...] „człowiek jest w stanie odewierać się nie tylko od danej sytuacji, ale również od samego siebie. Może wybrać postawę, jaką zajmuje względem samego siebie”⁷⁵. Racjonalnie rozważyć własne nastawienie wobec zmieniających się sytuacji i związanych z nimi zdarzeń w świecie. Tym samym ustosunkowuje się do nich świadomie, w tym zajmuje stanowisko wobec własnych somatycznych i psychicznych uwarunkowań oraz determinant”⁷⁶. W konsekwencji rozwija umiejętność refleksyjnego sterowania własnym zachowaniem oraz świadomego i celowego działania w świecie, słowem okazuje się zdolny do – *samotranscendencji*.

Samotranscendencja zasadza się – wyjaśnia autor – na przedstawionej wyżej możliwości zachowywania dystansu wobec własnych przeżyć i w efekcie spojrzenia na samego siebie z zewnątrz, jak na jeden z wielu obiektów istniejących w świecie. W świetle współczesnej wiedzy psychologicznej przyjąć należy, że owocuje metawiedzą i w konsekwencji pogłębiającą się samoświadomością podmiotu. Opiera się na niej zatem rozwój poznawczych struktur „Ja”, poczucie tożsamości, zdolność przeobrażania środowiska i samego siebie, świadomego uczenia się i samokształcenia, a także wiele innych kompetencji niezbędnych jednostkom w procesie realizacji intencyjnie podejmowanych działań. Należy wskazać wśród tych kompetencji, m.in. zdolność budowania programów zachowania się zmieniających rzeczywistość, dar ich osobistej oceny, umiejętność wyboru w zbiorze możliwych wariantów postępowania jego optymalnej opcji oraz liczne sprawności i talenty niezbędne dla celowego wdrażania jej w życie.

„Człowiek widziany z tej perspektywy dysponuje – stwierdza Frankl – wolnością kształtowania własnego charakteru, jest też odpowiedzialny za

⁷² V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowania logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 29.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*.

to, kim się staje. Przestają być zatem ważne cechy charakteru, popędy, czy instynkty *per se*, liczy się za to postawa, jaką względem nich przyjmujemy, a umiętność zajęcia takiej postawy jest tym, co czyni nas ludźmi”⁷⁷. Możliwość ustosunkowania się względem samego siebie oraz wobec zdarzeń w otoczeniu – dodaje autor – „oznacza konieczność wzniesienia się ponad nie i otwarcia na nowy wymiar – wymiar fenomenów neotypicznych, albo – inaczej mówiąc – wymiar noologiczny, w odróżnieniu od wymiarów biologicznego i psychologicznego. Jest to wymiar dotyczący sfery, w której ulokowane są specyficznie ludzkie fenomeny [...] wymiar duchowy”⁷⁸.

Podsumowanie

Uogólniając, warto zwrócić uwagę, iż strategię realizacji jednostkowych i wspólnotowych celów edukacji oparte na koncepcjach psychopedagogicznych zasadzających się na teorii adaptacji, wykluczają się wzajemnie. Brak możliwości ich jednoczesnego (czy równoległego) urzeczywistnienia nie oznacza, że wspomniane cele nie dają się pogodzić ze względu na samą ich naturę. Źródła rozważanych sprzeczności tkwią – jak wskazują powyższe rozważania – w nieuprawnionej interpretacji typowo ludzkich (w tym intencyjnych form psychicznej regulacji i autoregulacji zachowania się) w świetle twierdzeń teorii adaptacji, właściwie abstrahującej od ich istnienia. Rozwój wspomnianych form regulacji zasadza się m.in. na aktach: (a) samoodłączenia; (b) racjonalnego kreowania wizji stanów rzeczy jawiących się podmiotowi jako optymalne w danych warunkach; (c) posiadanych przez niego zdolnościach umożliwiających wcielenie ich w życie.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 29.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 29–30.

2. Przesłanki konstruowanego modelu absolwenta wynikające z koncepcji harmonizacji układu człowiek–środowisko

2.1. Misja edukacji

Przedmiotem rozważań prezentowanych w niniejszym rozdziale jest koncepcja harmonizacji układu człowiek–otoczenie, stanowiąca próbę racjonalnej interpretacji specyficznie ludzkich, intencyjnych form regulacji zachowania się. W kolejnych partiach tekstu są omawiane składające się na nią pojęcia oraz konstytuujące ją twierdzenia przybliżające rozumienie specyficznie ludzkich sposobów rozwiązywania sprzeczności występujących w układzie człowiek–otoczenie. Analizie podlegają m.in. terminy: (•) regulacji zachowania się, jej dwóch poziomów – semantycznej regulacji aktywności i bimodalności psychiki oraz (•) sądy objaśniające zdolność podmiotu do przekraczania kolejno osiąganych stanów równowagi i powstrzymania się od destrukcyjnych form reakcji w sytuacjach problemowych. Dokonano klasyfikacji ogółu możliwych sposobów harmonizowania związków łączących człowieka z otoczeniem, wiążąc się je: (a) z misją edukacji; (b) z podstawowymi celami oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

2.1.1. Misja edukacji w świetle procesu harmonizacji układu jednostka–otoczenie

Uwzględniając (•) krytyczne uwagi dotyczące teorii ujmujących wychowanie w kategoriach *adaptacji* oraz (•) wynikające z poczynionych w tym zakresie zastrzeżeń pozytywne przesłanki prezentowane w podrozdziale 1.1.7., przyjmuję, iż misją edukacji jest kształcenie *cech charakteru* i *kompetencji* wychowanków optymalizujących czynności *harmonizowania* relacji łączących ich ze światem. Pojęciem *harmonizacji* oznaczam proces *regulacji* układu człowiek–otoczenie, polegający na przekształcaniu pojawiających się w nim tendencji antagonistycznych w trendy wzajemnie komplementarne. Działania składające się na wzmiankowany proces traktuję jako wyraz: (1) aktywności podmiotu; (2) jego kreatywności; (3) intencyjności, zasadzających się na samooddaleniu. Przyjmuję, że wytwarzane wskutek harmonizacji powiązania jednostka–otoczenie generują następujące w nim przeobrażenia, owo-
cując zarazem wzbogacającymi go, nowymi cechami i kolejnymi funkcjami.

Nadrzędną kategorią w relacji do terminu harmonizacja jest, wprowadzone przez Tadeusza Tomaszewskiego, pojęcie *regulacji* związków łączących podmiot ze środowiskiem. Posługuję się nim autor wyjaśniając czynności człowieka, interpretowane jako ukierunkowane i zorganizowane sekwencje aktywności, wiodące go do określonych wyników (celów). W rozwiniętej

(drugiej) wersji omawianej teorii Tomaszewski rozróżnia dwa rodzaje aktów, a to: czynności reaktywne i celowe. Pierwsze, „stereotypowe” – stwierdza badacz – występują powszechnie u wszystkich gatunków, drugie, pojawiają się jedynie u człowieka, zasadzając się na charakteryzującej ludzkie podmioty zdolności do „antycypacji zarówno sytuacji końcowej jak i samej czynności, która ma doprowadzić do tej sytuacji”¹.

Sterowanie czynnościami – stwierdza Tomaszewski – następuje za pośrednictwem „mechanizmów regulacyjnych, którymi dysponuje organizm, tworzących „skomplikowany system, w którym dają się wyróżnić podsystemy o funkcjach bardziej wyspecjalizowanych, powiązane ze sobą wzajemnymi zależnościami”². Zależy od nich – zauważa Maria Materska – to, czy [...] „proces przetwarzania informacji jest mniej lub bardziej zaawansowany, określają one bowiem poziom organizacji tych czynności”³. „Podstawowe układy systemu regulacji, funkcjonujące na każdym poziomie organizacji zachowania się – wyjaśnia Maria Przetacznikowa – to układ sensoryczno-motoryczny oraz układ aktywacyjno-emocjonalny. Na wyższym poziomie organizacji dołącza się do nich układ organizacyjny-programujący, regulujący stosunki między jednostką a jej otoczeniem na zasadzie odbioru i przetwarzania informacji”⁴.

W każdym przypadku, gdy mechanizmy regulacyjne są angażowane, zasada, według której funkcjonują jest stała: „opiera się na ocenie rozbieżności pomiędzy stanem rzeczywistości zastanym a stanem pożądanym z punktu widzenia potrzeb działającego podmiotu. Rzeczywistość rozumiana jest dość szeroko w sposób obejmujący przedmioty, ludzi, a także sam podmiot działania (np. ucząc się człowiek stawia przed sobą zadanie przekształcenia samego siebie). Zadanie określa sposób reagowania na bodźce, podporządkowując sobie łańcuchy S–R, które się nań składają. Ostateczna formuła wygląda więc następująco: $Z(S-R)W$, gdzie Z oznacza zadanie, czyli cel w jego wyjściowym sformułowaniu, S–R ciąg odpowiedzi na sytuację bodźcową, zaś W – wynik, który może różnić się od założonego celu”⁵.

Funkcją rozumianych w ten sposób czynności jest przywracanie równowagi między podmiotem przejawiającym aktywność a otoczeniem. „Jeżeli układ zależności zewnętrznych i wewnętrznych – pisze Tomaszewski – jest taki, że funkcjonowanie systemu jako całości i funkcjonowanie jego po-

¹ T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1975, s. 504.

² T. Tomaszewski, *Mechanizmy regulacyjne czynności ludzkich*, PWN, Warszawa, 1975, s. 552.

³ M. Materska, *op. cit.*, s. 13.

⁴ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1979, s. 320.

⁵ M. Materska, *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego*, [w:] *Psychologia czynności*, red. I. Kurcz i D. Kądziałowa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002, s. 12.

szczególnych elementów przebiega normalnie, mówimy wówczas o układzie zrównoważonym, w przeciwnym razie mówimy o zakłóceniach równowagi.” [...] „Zakłócenie równowagi wywołuje w organizmach żywych stan aktywny, dążenie do jej przywrócenia. Procesy przywracania stale zakłócanej równowagi nazywamy procesami regulacji”⁶.

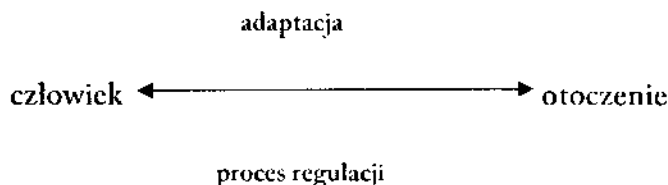
Opracowania naukowe, oparte na teorii czynności oraz twórczo rozwijające wspomnianą teorię, ujmują proces regulacji zachowania, analogicznie jak sam Tomaszewski, w kategoriach adaptacji⁷. W odróżnieniu od tej ich interpretacji w niniejszej pracy nie sprowadzam znaczenia mechanizmów regulacji do wspomnianej, pełnionej przez nie funkcji adaptacyjnej, widzę w nich także instrumenty harmonizacji układu człowiek–świat. Przyjmuję mianowicie, że jednostki nie tylko dostosowują się do środowiska i nie tylko adaptują je do własnych potrzeb, lecz ponadto poszukują możliwości współbrzmienia z otoczeniem. Co więcej sądzę, że harmonizacja związków ze środowiskiem jest typową dla gatunku *homo sapiens* formą regulacji zachowania się, nadal przebiegającego oczywiście – co warto podkreślić – w obrębie *modalności człowiek–otoczenie* (patrz schemat 1).

Schemat 1

Modalność człowiek–otoczenie a proces regulacji zachowania się

W ujęciu Tadeusza Tomaszewskiego *proces regulacji zachowania* jest interpretowany jak przedstawiono na rysunku I.

Rysunek 1

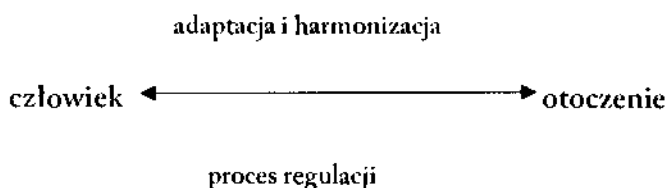


⁶ T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1975, s. 493.

⁷ Wśród wzmiankowanych opracowań należałoby wskazać m.in. koncepcje czynności: (a) decyzyjnych Józefa Kozielskiego; (b) agresywnych Adama Frączka; (c) emocjonalnych, motywacyjnych i osobowości Janusza Reykowskiego; (d) aktywności komunikacyjnej Marii Materskiej. Aparat pojęciowy teorii czynności i regulacji z powodzeniem był wykorzystywany m.in. (a) przez Xymenę Gliszczyńską – w skonstruowanym przez nią modelu motywacji do pracy; (b) przez Zbigniewa Pietrasinińskiego – w badaniach poświęconych kształceniu umysłu; (c) przez Stanisława Mikę – w analizie funkcji zadań w regulacji zachowania się; czy także (d) przez Marię Przetacznikową w jej rozważaniach dotyczących mikrostruktury działalności wychowawczej. Współcześnie konstytutywne treści zawarte w pojęciach czynności i regulacji zachowania są implicite obecne m.in. w ramach: (a) psychologicznej teorii wiedzy; (b) koncepcji schematów poznawczych podmiotu.

W ujęciu prezentowanym w niniejszej książce *proces regulacji zachowania się* jest interpretowany jak przedstawiono na rysunku II.

Rysunek II



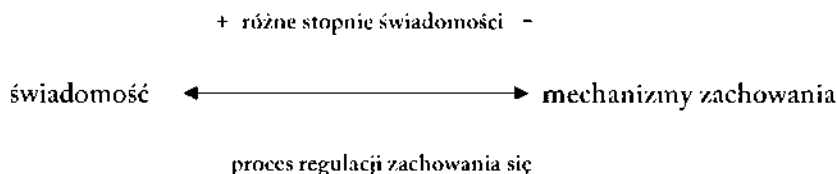
Znaczenia przypisywane pojęciu *regulacja* ustalone przez T. Tomaszewskiego oraz przyjęte w niniejszej książce odróżnia także inna ważka idea. Tomaszewski przyjmuje mianowicie, że reakcjami podmiotu sterują *mechanizmy regulacyjne*, czyli – jak to określa M. Przetacznikowa – szczególne zespoły „procesów i czynników, które w myśl zasady determinizmu warunkują zachowanie się i działalność człowieka”⁸. W tekście prezentowanym niżej (nie negując znaczenia wspomnianych mechanizmów w procesie ukierunkowywania i organizowania aktywności) wyrażam przekonanie, że są one jedynie narzędziem działania podmiotów. To przede wszystkim same jednostki regulują związki łączące je ze środowiskiem, uwzględniając osobiste doznania, ewaluacje i wartościowania, przejawiając aktywność, wolę i autonomiczną siłę.

Część czynności przedsięwziętych przez podmioty ma – co warto wyrazić – charakter świadomy. Jednostki zdają sobie sprawę nie tylko ze zdarzeń następujących w ich otoczeniu, lecz także mają wgląd w własne wnętrza, dzięki czemu są zdolne dystansować się od bieżących sytuacji i od samych siebie, potrafią budować w myśli wizje optymalnych stanów rzeczy oraz celowo oddziaływać na rzeczywistość. Poziom uświadczenia zdarzeń przez różne osoby jest odmienny, zależy od stopnia ich rozwoju, zasobów nabytej wiedzy i jej organizacji, co oznacza m.in., że świadomość jest zjawiskiem stopniowalnym. Uwzględniając tę jej cechę oraz pamiętając o roli jaką świadomość odgrywa w intencyjnych reakcjach podmiotów przyjmuję, że łącznie z mechanizmami i dynamizmami nie podlegającymi ludzkiej woli, składające się na nią fenomeny tworzą inny podstawowy „wymiar” charakteryzujący sposób istnienia zjawisk konstytuujących proces psychicznej regulacji czynności: *modalność świadomość–mechanizmy zachowania się* (patrz schemat 2).

⁸ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1979, s. 320.

Schemat 2

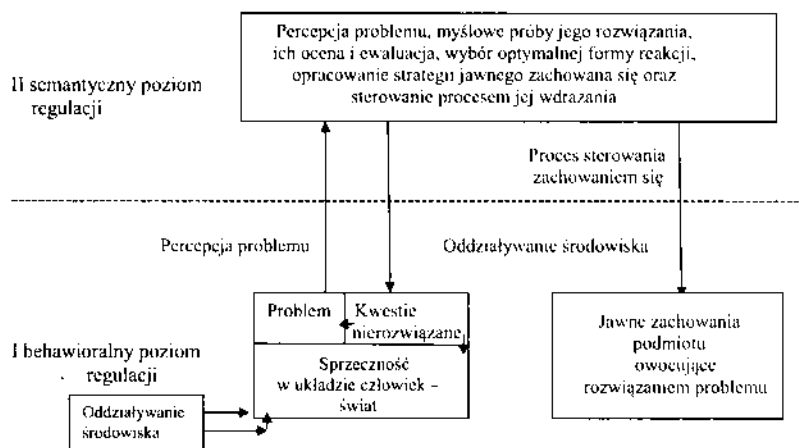
Modalność świadomość–mechanizmy zachowania a proces psychicznej regulacji czynności



Obie rozróżnione modalności procesu regulacji: człowiek–otoczenie i świadomość–mechanizmy zachowania są w jakimś stopniu współzależne. Niektóre sprzeczności pojawiające się w obrębie modalności człowiek–otoczenie bywają bowiem eliminowane przez ludzi za pośrednictwem nieuświadomianych mechanizmów zachowania się, podczas gdy inne są rozwiązywane i usuwane w sposób zamierzony, świadomie. Świadomość towarzyszy zazwyczaj – jak wiadomo – działaniom angażującym myślenie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, zachowania twórcze, sterowanie czynnościami według ustalonych, złożonych procedur postępowania. Proces regulacji zazwyczaj angażuje w takich przypadkach również mechanizmy działające nieświadomie, co oznacza m.in., że przebiega na dwóch różnych poziomach: semantycznym (świadomym) i behawioralnym (nieświadomym), przedstawionych na schemacie 3.

Schemat 3

Dwa poziomy psychicznej regulacji aktywności owocującej harmonizacją układu człowiek– otoczenie



Źródło: opracowanie własne.

Schemat 3. odzwierciedla i w efekcie akcentuje fakt, że człowiek jest czymś znacznie więcej niż tylko maszyną mechanicznie wpływającą na otoczenie czy obiektem podlegającym naturalnym oddziaływaniom środowiska. Widzieć w nim należy również podmiot istniejący świadomie, zdolną do intencyjnych działań, wskutek których jest w stanie przekraczać przypisaną mu fizykalistyczną naturę. Przejawami świadomego sposobu jego istnienia są różnorodne formy *semantycznego* funkcjonowania, tworzące wyróżniający człowieka II poziom regulacji zachowania. Jego wyrazem są zdolności umożliwiające jednostkom konstruowanie poznawczych reprezentacji rzeczywistości, przypisywanie sensu zdarzeniom, przenoszenie się myślą w czasie i w przestrzeni, logiczne myślenie, konstruowanie w wyobraźni programów jawnej aktywności, intencyjne sterowanie własnym zachowaniem, itd.

Harmonizacja związków łączących jednostkę z otoczeniem jest możliwa właśnie dzięki wzmiankowanym formom semantycznej regulacji zachowania. Są one wyrazem już wspomnianego wyżej samoodłączenia, czyli oddzielenia świadomych form istnienia od czynności bezrefleksyjnych (nawykowych, instynktownych, kompulsywnych, itp.). W codziennych warunkach te ostatnie formy regulacji zazwyczaj skutecznie neutralizują antynomie występujące między dążnościami jednostki a oddziaływaniami środowiska. Gdy jednak sprzeczności w układzie człowiek–świat narastają, jednostki zazwyczaj hamują behawioralną aktywność; natomiast intensyfikują dotyczące ich intrapsychiczne czynności; czyli: analizują potęgujące się problemy, podejmują myślowe próby ich rozwiązania, dokonują oceny efektów przeprowadzanych rozumowań, wartościują i wybierają optymalne formy reakcji, opracowują strategię jawnego zachowania oraz starają się wdrożyć ją w życie.

Fakt fizyczności podmiotu i charakteryzujące go zdolności wytwarzania umysłowych odpowiedników rzeczywistości oraz operowania nim w myśli oznaczają, że żyje on w dwóch względnie niezależnych światach. Stanowią je odpowiednio: (•) *świat wewnętrzny*, ukonstytuowany przez osobiste doznania i subiektywne interpretacje rzeczywistości; (•) *zewnętrzny*, realny, tylko pośrednio zależny od podmiotu. W pierwszym z nich jednostka działa z niezwykłą swobodą, operując obrazami umysłowymi, treścią znaków i pojęć, a więc – poza ograniczeniami, jakimi podlegają czynności na zjawiskach fizykalistycznych. Uwolniona od nich zwielokrotnia swoje intelektualne potencje, w tym m.in.: uzyskuje możliwość wędrowania przez historię, przenikania przestrzeni międzygwiazdnych, wnikania w mikroprzestrzenie, budowania bez fizycznego wysiłku ciężkich, skomplikowanych konstrukcji, a także samosterowania.

Właśnie w *świecie wewnętrznym* jednostki opracowują rozwiązania problemów dysharmonizujących relacje łączące je z otoczeniem. W tej samej

przestrzeni ustalają znaczenia, jakie przywiązują do opracowanych rozwiązań, badają możliwość ich wdrożenia i udoskonalenia, podejmują decyzje o realizacji już opracowanych projektów, albo też o zaniechaniu prób wiodących do ich urzeczywistnienia. Wymienionym czynnościom towarzyszy wnikliwa aksjologiczna ewaluacja ich skutków. Harmonizacja układu jednostka-środowisko zakłada bowiem *intencyjne powstrzymanie się* podmiotu podejmującego aktywność *od destrukcyjnej działalności*. Jednostkę motywuje bowiem, ukierunkowujące jej aktywność, dążenie ku wartościom, realizowane świadome i celowo, w sposób kreatywny, a często także planowy i metodyczny.

Z przedstawionego wyżej powodu operacje umysłu przeprowadzane w ramach II (semantycznego) poziomu regulacji zachowania zazwyczaj nie sprowadzają się do przekształcania układu człowiek-świat w taki sposób, aby niszczące go, wzajemnie sprzeczne, siły utrzymywać w równowadze. Często polegają na próbach jego rekonstrukcji (przebudowy) przeprowadzanej w celu ubogacenia, podwyższania funkcjonalności, pogłębiania poziomu dopełniania się składających się nań odrębnych podukładów. Granice rozumianej w ten sposób harmonizacji, a tym samym jej efekty są – jak wynika z powyższego – nicograniczone. Nieskończenie bogate są bowiem *wizje porządkanych stanów rzeczy*, będące podstawowym psychologicznym warunkiem generującym motywację inicjującą procesy przekraczania barier ograniczających jednostki (w tym blokad fizycznych, intelektualnych, estetycznych, kulturowych, itd.).

Doprowadzenie do ekwiwalentnego rozkładu sił w interakcjach ze środowiskiem oraz do stanu wewnętrznej homeostazy z reguły nie finalizuje zatem aktywności ludzkich jednostek. Czasami wpływa na nią przeciwnie, potęgowane oddziaływaniem na ich wyobraźnię wspomnianych wyżej – wykreowanych przez podmioty w myśli – *wizji porządku wyższego rzędu*, wręcz ją wzmaga. To przecież właśnie ludzkie marzenia, odnoszące się do wspomnianych wizji, umożliwiają reprezentantom gatunku homo sapiens przekraczanie osiąganych przez nich kolejno, coraz to wyższych stanów równowagi. Wykraczanie ponad nie stanowi przecież – jak wskazują codzienne obserwacje postępowania ludzi – efekt celowego oraz świadomego sterowania przez nich zachowaniem zgodnie z treścią projektów praktycznej realizacji wzmiankowanych wizji.

Rozwiązanie problemu w praktyce zakłada naturalnie nie tylko odpowiednią wewnętrzną aktywność, lecz także behawioralne oddziaływania na rzeczywistość. Warunkiem koniecznym wszelkich intencyjnie wprowadzanych zmian jest – jak wynika z schematu X – podjęcie i finalizacja czynności realizacyjnych, sterowanych z drugiego poziomu psychicznej regulacji

zachowania. Ze względu na wspomnianą ostatnio okoliczność, efektywność działań przedsięwziętych przez podmiot zależy oczywiście w znacznym stopniu od semantycznej zawartości strategii kierujących jego zachowaniem. To zaś oznacza m.in., że wspomniane strategie powinny opierać się na rzetelnej, logicznie uporządkowanej wiedzy oświecającej warunki i mechanizmy osiągnięcia zakładanych celów aktywności.

2.2. Konteksty oddziaływań pedagogicznych warunkujące realizację misji edukacji

W społeczeństwie istnieje w zasadzie powszechna zgoda, iż jednym z zasadniczych zadań oświaty jest optymalizacja procesu nabywania wspomnianej w poprzednim podrozdziale, uporządkowanej wiedzy o rzeczywistości. Równie ważkimi celami wychowawczych oddziaływań na uczniów czyni się także kształcenie umiejętności operowania przyswajanymi informacjami oraz rozwijania zdolności wykorzystywania ich w praktyce. Ujęcie prezentowane w niniejszej pracy dodatkowo uzmysławia potrzebę formowania u uczniów cech charakteru sprzyjających efektywnej harmonizacji związków łączących ich z otoczeniem. Wśród wzmiankowanych cech podkreśla się: aktywność, kreatywność, intencyjność i zdolność wychowanków do samooddalenia, łącznie czyniące z nich podmioty predysponowane do racjonalnego i moralnego programowania oraz samodzielnego sterowania własnym postępowaniem.

Optymalizacja rozwoju wymienionych cech polega przede wszystkim na oddziaływaniu na uczniów kontekstami edukacji sprzyjającymi realizacji określonego przed momentem zadania. Próbę uporządkowania wzmiankowanych kontekstów przeprowadziłem w innym miejscu⁹. Wykorzystałem w tym celu systematyzującą funkcję wyżej przedstawionych czytelnikowi *modalności człowiek–otoczenie i świadomość–mechanizmy zachowania się*, zakładając, że krzyżują się one wzajemnie. Efekty opartej na tych zasadach systematyzacji przedstawia schemat 4.

⁹ S. Nieciński, *Contexts of 21st-century education. Psycho-pedagogical analysis*, [w:] *Poland–Slovenia. The World. Challenges of Present-Day Education*, red. A. Kozłowska, J. Mursak, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.

Schemat 4

Próba uporządkowania zasadniczych składowych kontekstu edukacji według dwu modalności:

(1) człowiek – środowisko oraz (2) świadomość – materialne zmienne systemu psychiki

Świadomość (zmienne fenomenologiczne)	
Czynniki wewnętrzne odpowiadające przeżyciom jednostki Treść wrażeń, spostrzeżeń, aktów pamięci i wyobraźni. Przystwojone informacje oraz czynniki wzbudzające motywację, stanowiące podstawę czynności intelektualnych, emocjonalnych, oraz motywacyjnych.	Oddziałujące na jednostkę wzory i symbole kulturowe. Nośniki świadomości społecznej Systemy wartości, normy społeczne: religijne, obyczajowe, moralne, prawne, język, mity, wiedza: naukowa i humanistyczna, informacje technologiczne, technika, sztuka, itd.
Człowiek	Środowisko
(Zmienne wewnętrzne)	(Zmienne zewnętrzne)
I Uwarunkowania genetyczne, neuropsychologiczne, konstytucjonalne, endokrynologiczne, potrzeby, popędy, itd. Substancjalne, energetyczne i informacyjne własności organizmu jednostki	II Warunki naturalne, ekonomiczne, gospodarcze, zachowania się innych ludzi i grup społecznych, wyniki własnego postępowania, itp. Substancjalne, energetyczne i informacyjne własności środowiska materialnego i społecznego jednostki
III	IV

Mechanizmy regulacji zachowania się ludzi
(dane fizykalistyczne)

Źródło: opracowanie własne.

Ze schematu 4 wynika, że pojęcie kontekstu edukacji jest kategorią szeroką i w pewnym sensie nieustannie precyzowaną w naukach o edukacji. Mieszczą się w jego granicach cztery podstawowe grupy czynników warunkujące proces regulacji zachowania, prowadzący do harmonizacji czy przeciwnie dysharmonizacji układu człowiek–otoczenie. Tworzą je odpowiednio: (•) czynniki *wewnętrzne* odpowiadające przeżyciom jednostki (pomieszczone w I ćwiartce wykresu); (•) oddziałujące na jednostkę *wzory i symbole kulturowe* (zawarte w II ćwiartce); (•) substancjalne, energetyczne i informacyjne *własności organizmu jednostki* (przedstawione w III ćwiartce); (•) *cechy jej środowiska materialnego i społecznego* (prezentowane w IV ćwiartce). Poszczególne grupy czynników

występują naturalnie w konstelacjach, przy czym oddziałując i wiążąc się wzajemnie wywierają łącznie wpływ na postępowanie wychowanków.

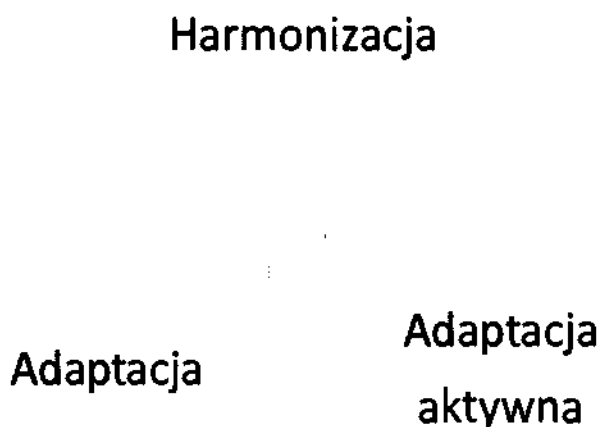
Pedagodzy, starając się optymalizować rozwój cech charakteru wychowanków, winni zwrócić uwagę, że konteksty edukacji składają się, nie tylko z czynników, którymi mogą oni swobodnie operować, lecz także z elementów, na które w zasadzie nie mają wpływu. Wśród tych ostatnich ich składowych można wskazać czynniki genetyczne i neuropsychologiczne oraz znaczną część uwarunkowań ekologicznych i okoliczności społeczno-gospodarczych. Istnienie fragmentów kontekstów niezależnych od nauczycieli uzmysławia m.in., iż realizacja misji wychowania, mimo zasadniczej roli ich pracy, zależy nie tylko od nich, czy szerzej od działalności instytucji wychowawczych. Jednostkę wychowuje właściwie cała rzeczywistość: (•) społeczeństwo; (•) jego kultura; (•) warunki pozaspołeczne; (•) pozakulturowe oraz – co należy podkreślić – dzięki samooddaleniu wychowanek sam dla siebie jest wychowawcą.

Z edukacyjnego punktu widzenia najciekawsze wydają się oczywiście te składowe konteksty wychowania, które podlegają intencyjnemu kształtowaniu przez nauczycieli. To właśnie one stanowią przedmiot badań prowadzonych w dydaktyce ogólnej oraz w metodykach szczegółowych, a także dociekań metodycznych odnoszących się do oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i resocjalizacyjnych. W procesie stymulacji rozwoju zdolności harmonizowania związków łączących wychowanków z otoczeniem wyniki wzmiankowanych badań należy naturalnie uwzględniać dostosowując metody pedagogicznych działań do celów przyświecających przedsięwziętej pracy wychowawczej. Wspomniane cele odsłonić się powinny – jak sądzę – wyraźniej niż dotąd na w tle przedstawionej niżej porównawczej analizy zakresów pojęć adaptacja i harmonizacja (patrz schemat 5) oraz rozróżnionych w podrzdziale 2.3. odrębnych odmian procesu harmonizacji.

Wspólną cechą kategorii odniesionych wzajemnie w obrębie schematu 5 jest to, iż opisują charakteryzujący wszystkie istoty żywe, *przeciwstawny entropii*, proces regulacji związków łączących je z otoczeniem. Stanowi on podstawowy, ogólny przejaw ich aktywności, inny w przypadku: (1) adaptacji; (2) adaptacji aktywnej; (3) harmonizacji. Pierwsze dwa procesy różnią się zwrotem generowanych nimi przeobrażeń, odpowiednio dokonujących się: (•) wewnątrz organizmu (gdy jednostki dostosowują się do otoczenia); (•) w środowisku (w przypadku, gdy dostosowują one zewnętrzne warunki do własnych potrzeb). Oba rodzaje przemian kończą się – jak już stwierdzono – z chwilą osiągnięcia przez podmiot równowagi w układzie związków łączących go z otoczeniem, co oznacza zarazem, że zasięg modyfikacji wprowadzanych wskutek adaptacji i adaptacji aktywnej jest ograniczony wzmiankowanym stanem.

Schemat 5

Relacje między zakresami pojęć harmonizacja i przystosowanie oraz adaptacja aktywna



Źródło: opracowanie własne.

Harmonizacji nie dotyczy przedstawione wyżej ograniczenie, okazuje się ona zatem relatywnie bardziej aktywna i kreatywna niż wspomniane przed momentem obie odmiany adaptacji. Generują ją *wizje pożądanych stanów rzeczy*, realizowane w oparciu o zaakceptowane przez podmiot, zasadzające się na rzeczowej wiedzy, racjonalne programy działania. Wyraża się – jak stąd wynika – aktywnością intencyjną, sterowaną z semantycznego (II) poziomu regulacji zachowania, funkcjonującego dzięki specyficznie ludzkiej zdolności *samoodłączenia*. Zdolność ta umożliwia jednostkom nie tylko kreowanie wizji – o czym już wspomniano – lecz także ich aksjologiczną ocenę, wzajemne porównywanie, wybór optymalnych programów oraz podejmowanie decyzji o realizacji lub odrzuceniu poszczególnych projektów.

Z rozważaną zdolnością koresponduje umiejętność działania dowolnego, opartego na przeprowadzanych osobiście wartościowaniach, a tym samym

możność kierowania się ideałami, powstrzymywania od zachowań i czynów uznawanych za niecelowe, niemoralne, czy niegodne. Są to kolejne, regulacyjnie ważne zdolności charakteryzujące proces harmonizowania układu człowiek–otoczenie, a zarazem odróżniające go od aktywności adaptacyjnej. Zgodnie z definicją pierwszego z zestawionych przed momentem procesów ma on owocować przecież zespoleniem podsystemów tworzących układ człowiek–otoczenie. Wymaga zatem od podmiotu nie tylko konsekwentnego powstrzymania się od działań destrukcyjnych, lecz także zastępowania ich czynami konstruktywnymi, w tym: aktywnością prospołeczną, kulturotwórczą, chroniącą naturalne ludzkie środowisko, zachowaniami respektującymi prawa partnerów interakcji.

Działalność kształcąca umiejętności przystosowawcze – w odróżnieniu od stymulującej rozwój zdolności harmonizacyjnych – koncentruje się na formowaniu kompetencji umożliwiających jednostkom lub grupom społecznym zabezpieczanie (czy podwyższenie) poziomu ich dobrostanu, rozumianego partykularnie. Miernikami jakości rezultatów tak ujmowanego kształcenia są sprawność i efektywność działań absolwentów szkoły. Szkolne postępy uczniów ocenia się zatem głównie z utylitarного punktu widzenia, pomijając lub traktując tylko marginalnie, aksjologiczne aspekty możliwych zastosowań nabywanej wiedzy. Sytuacja zmienia się, gdy koncentrujemy się na przysposabianiu wychowanków do harmonizowania związków łączących ich z otoczeniem; przedmiotem pogłębionych dyskusji staje się wówczas problematyka *wartości* związanych z działaniami inspirowanymi informacjami nabywanymi w procesie uczenia się.

Centralne zadanie w ukierunkowanym w ten sposób edukacji nie sprowadza się w konsekwencji do optymalizacji rozwoju samooddalenia jako takiego, lecz polega na wykształceniu u wychowanków szczególnej odmiany tej specyficznie ludzkiej zdolności. Określam ją *samooddaleniem powściągliwym*, wyrażającym się umiejętnością działania konstruktywnego, przyczyniającego się do pomnażania dobra spajającego układ człowiek–otoczenie. Ciągowi składających się na nie czynów towarzyszyć powinna w konsekwencji postawa, współokreślająca zachowanie podmiotu, skłaniająca go do intencyjnego powstrzymywania się od działań sprzecznych z wartościami. Jego jawne zachowania winny być poprzedzone zatem namysłem obejmującym: (a) rzeczowe i racjonalne ujęcie rozwiązywanego przez nią problemu; (b) moralną i emocjonalną ocenę planowanych form aktywności; (c) aksjologiczną ewaluację dających się przewidzieć, powodowanych nimi różnorodnych konsekwencji.

2.3. Sposoby harmonizacji czynników konstytuujących układ człowiek–otoczenie

Intencyjną działalność zazwyczaj inicjuje uświadomienie istnienia przeszkody na drodze do celu ukierunkowującego aktywność jednostki. Po jej odnotowaniu z reguły jawi się ona podmiotowi jako problem wymagający rozwiązania, dezorganizujący realizację jego dotychczasowych planów. Treść wspomnianych problemów mogą stanowić, m.in. (a) spostrzeżenia odnotowujące brak narzędzi niezbędnych dla usunięcia bodźców szkodliwie oddziałujących na organizm; czy też (b) wnioski konstatujące występowanie sprzeczności między osobistymi pragnieniami a dążeniami partnerów interakcji. W zbiorze kwestii nurtujących wyłącznie ludzi (nie wzbudzających zainteresowania zwierząt) należałoby wskazać: (a) ogół dylematów teoretycznych, egzystencjalnych i aksjologicznych (w tym etycznych); (b) zbiór problemów wzbudzanych przez komplikacje pojawiające się w procesie realizacji, wytwarzanych przez jednostki, wizji optymalnych stanów rzeczy.

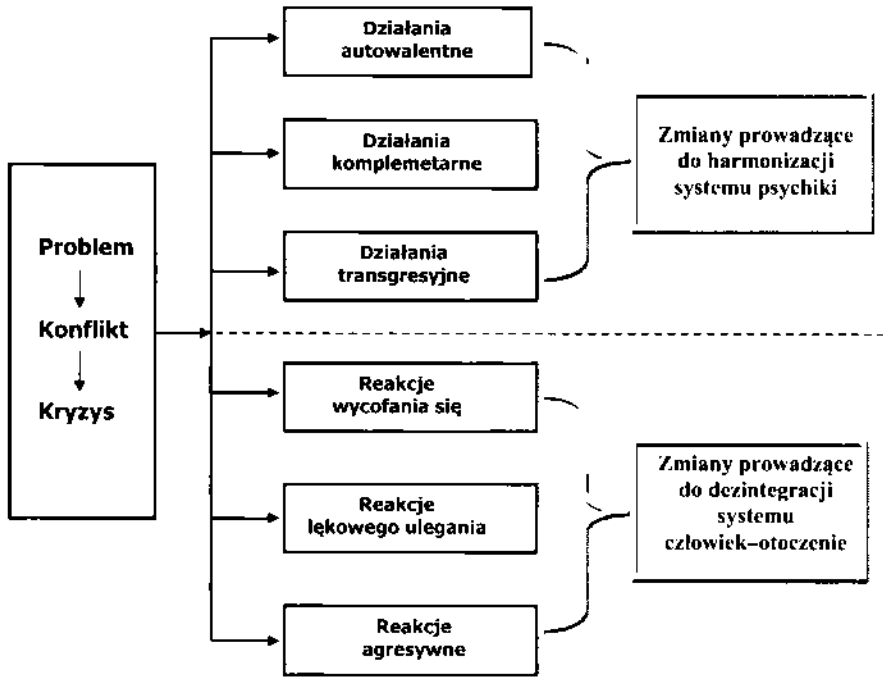
Codziennic życie upływa na rozwiązywaniu wzmiankowanych wyżej problemów. Eliminowanie niektórych z nich, np. zabezpieczanie terytorium przez budowanie domu rodzinnego lub przysposabianie się do uczestnictwa w społeczeństwie, polegające m.in. na opanowaniu zawodu, zazwyczaj wymaga długofalowego działania. Usuwanie innych nie zakłada długotrwałego wysiłku, co nie oznacza jednak, że podejmowana w tym zakresie aktywność nie odgrywa znaczącej roli w procesie harmonizacji związków łączących jednostkę z otoczeniem. Niemal każdy poranek rozpoczyna się przecież od decyzji związanych właśnie z drobnymi kwestiami takimi, jak pora wstania z łóżka, dobranie właściwego stroju, wybór rodzaju i ilości spożywanych potraw, czy ustalenie środka komunikacji umożliwiającego bezpieczne, punktualne dotarcie do pracy.

Rozwiązywaniu niektórych problemów sprzyja sprawne posłużenie się specjalnymi, służącymi do realizacji tego celu, standardowymi procedurami, przewidzianymi w ramach danej kultury. Usuwanie innych wymaga opracowania oryginalnych metod postępowania, opartych na zbiorach wiedzy dotychczas niewykorzystywanych w praktyce¹⁰. Regulacyjne znaczenie tak jednych jak i drugich procedur, nie zależy naturalnie od stopnia ich oryginalności, lecz od funkcji jaką spełniają one w harmonizowaniu układu podmiot–otoczenie. Stąd, kierując się kryterium zmienności tych funkcji, wyróżniam, przedstawione w ramach schematu 6, jakościowo odrębne, szczególne rodzaje ustosunkowań podmiotu względem antynomii w układzie związków łączących go z otoczeniem.

¹⁰ Warto podkreślić, że ze względu na szybko zmieniające się współcześnie warunki życia, efektywność standardowych procedur ustawicznie się zmniejsza, zwiększa się natomiast użyteczność twórczych rozwiązań.

Schemat 6

Rodzaje intencyjnych ustosunkowań podmiotu względem antynomii pojawiających się w układzie związków łączących go z otoczeniem



Źródło: opracowanie własne.

Schemat 6 odnosi się, co warto podkreślić, wyłącznie do intencyjnych czynności podmiotu, nie dotyczy zachowań nieintencyjnych (np. reakcji kompulsywnych). Zasadza się na założeniu (już przedstawionym w niniejszym tekście), iż różnorodne formy postępowania jednostek są generowane przez uświadamiane przez nie problemy. Te ostatnie traktuje się znowu – z jednej strony – jako przejaw dysharmonii występujących w układzie człowiek–otoczenie oraz – z drugiej – jako świadectwo zdolności wytwarzania przez jednostki psychicznych reprezentacji wspomnianych sprzecznych tendencji. W tym – konstruowania ich *metareprezentacji*, czyli reprezentacji, kreowanych z perspektywy samooddalenia, umożliwiających intencyjne sterowanie zachowaniem, a w efekcie celowe i świadome ustosunkowania podmiotów względem spostrzeganych, czy domniemyanych zdarzeń.

Poszczególnym problemom z reguły odpowiadają – jak wiadomo – realnie dysharmonie występujące w układzie człowiek–otoczenie. Dysharmonie

te nie wygasają bez racjonalnej ingerencji, a niekiedy wręcz nasilają się, jawiąc się wtórnie w świadomości jako, przeżywane przez podmiot, konflikty, które z kolei piętrząc się mogą doprowadzać do kryzysów. Próby eliminowania tych ostatnich należałoby rozpocząć – jak się wydaje – właśnie od określenia łączących u ich podstaw konfliktów, po czym trzeba by zdążyć do zidentyfikowania składających się na nie problemów i dopiero te rozwiązywać. Ciąg tych czynności składa się oczywiście jedynie na wstępny etap procesu doprowadzającego do usunięcia dysharmonii; wyeliminowanie ich zasadza się bowiem na realnym (faktycznym) a nie symbolicznym, oddziaływaniu na rzeczywistość.

W schemacie 6 uwidoczniło się trzy sposoby eliminowania dysharmonii w układzie człowiek–otoczenie, wyróżniając je wśród sześciu odrębnych rodzajów intencyjnego ustosunkowywania się ludzi względem problemów. Harmonizacyjne funkcje przypisano ustosunkowaniom: (1) transgresyjnym; (2) komplementarnym; (3) autowalentnym, nie skojarzono natomiast z reakcjami: (4) wycofania się; (5) lękowego ulegania; (6) agresywnymi. Te ostatnie – jak stwierdzają reprezentanci patologii społecznej – nie tylko nie integrują systemu podmiot–środowisko, lecz odwrotnie mnożą i zaostrzają sprzeczności dysharmonizujące wzmiarkowany układ, prowadząc w konsekwencji do jego dezorganizacji i rozpadu. Przypatrzmy się bliżej rozróżnionym obu grupom reakcji.

2.3.1. Działania harmonizujące układ człowiek–otoczenie

Działania transgresyjne – ekspansywne i twórcze – polegają (zdaniem autorów *Słownika psychologicznego*) na intencjonalnym wychodzeniu poza to, czym jesteśmy i co posiadamy¹¹. Wyrażają – zauważa J. Koziński (twórca pierwszej psychologicznej koncepcji transgresji) – celowe i świadome dążenie ludzkich jednostek do podwyższenia własnego potencjału¹². Realizacja wspomnianego dążenia staje się możliwa – stwierdza autor – dzięki zdolności podmiotów do inkorporowania dóbr, które wcześniej znajdowały się poza ich zasięgiem. Przejawia się nabywaniem przez jednostki kolejnych, przydatnych im cech, wzbogacaniem i opanowywaniem dalszych umiejętności, konstruowaniem oryginalnych narzędzi, pozyskiwaniem nowych środków, zdobywaniem coraz to wyższych pozycji społecznych.

Stymulowanie rozwoju transgresyjnych form zachowania się stanowi naturalnie jedno z podstawowych zadań edukacji. Są one bowiem wyrazem

¹¹ <http://www.charaktery.eu/sownik-psychologiczny/T/129/Transgresja/>.

¹² J. Koziński, *Transgresyjna koncepcja człowieka*, „Studia Filozoficzne” 1984; M. Tański, *Kontrowersje wokół koncepcji transgresyjnej Józefa Kozińskiego*, http://journals.bg.agh.edu.pl/STUDIA/2005/SH_2005_08.pdf [pobrano: 12.05.2015].

uzyskiwania przez jednostki nowych możliwości działania, zdolności poszerzenia przez nie dotychczasowej strefy wpływów i w efekcie przekraczania własnego potencjału. Efektywnemu kształceniu przymiotów odpowiadających wzmiarkowanym kompetencjom służy m.in. rozwijanie wiedzy, zdolności i umiejętności uczniów sprzyjających twórczej (nowatorskiej) realizacji stawianych przed nimi zadań. Oczywiście, powinny być to zadania ważne życiowo, polegające np. na pozyskiwaniu dóbr gospodarczych i w efekcie podwyższaniu własnego statusu społeczno-ekonomicznego, tworzeniu dóbr artystycznych lub naukowych, kreatywnym zagospodarowaniu terenów, czy sprawowaniu władzy.

Umiejętności nabywane podczas realizacji zadań, stymulujących rozwój zachowań transgresyjnych podmiotów, zwiększają efektywność ich działań, a zarazem wyróżniają w społeczeństwie i niejako wynoszą ponad innych. Sprzyjają zarazem rozwiązywaniu nurtujących ich sprzeczności z otoczeniem i w jego obrębie, w sposób relatywnie bardziej sprawny i satysfakcjonujący niż dotychczas. Umożliwiają bowiem jednostkom pełniejsze współbrzmienie z partnerami interakcji i grupami społecznym, dokładniejszą orientację w kulturze oraz ściślejsze kontakty ze światem przyrody. Funkcję harmonizującą układ człowiek–środowisko spełniają naturalnie pod warunkiem – już wzmiarkowanym wcześniej – iż podmiot jest zdolny intencyjnie powstrzymać się od działań destrukcyjnych.

Wyróżnikiem komplementarnych form ustosunkowania się względem problemów jest ich *ponadindywidualna funkcjonalność*, zasadzająca się na wzajemnie zwrotnej wymianie usług lub efektów pracy. Wymianę tego rodzaju z reguły inicjują okoliczności uzmysławiające podmiotom, iż nie tylko oni sami, lecz także inni potrafią intencyjnie przeobrażać rzeczywistość. A rezultaty zmian wprowadzanych przez partnerów im samym także z reguły nie są obojętne. Fakt, że czasami bywają korzystne, a kiedy indziej niekorzystne, skłania ich bowiem do przewidywania zachowań kontaktujących się z nimi osób, koordynowania i organizowania ich działań oraz rozwijania uzgodnionych razem z nimi wspólnych przedsięwzięć.

Okolicznością umożliwiającą współdziałanie dwu lub większej ilości osób, grup, czy instytucji społecznych jest konstatacja faktu istnienia celów *ponadindywidualnych*, czyli wspólnych i podzielných zarazem. Ich urzeczywistnienie przysparza bowiem korzyści wszystkim uczestnikom zbiorowych działań, natomiast perspektywa osiągnięcia osobistych gratyfikacji wzbudza w nich motywacje skłaniające do koordynowania zachowań. Harmonizowanie czynności wielu podmiotów, zasadza się oczywiście na poprzedzających je uzgodnieniach i porozumieniach, zawierających m.in. definicje ról

uczestników przedsięwziętych działań oraz zasady podziału wspólnie osiągniętych korzyści. Czynności dwu lub większej ilości jednostek, prowadząc do ponadindywidualnego celu, spełniają istotny warunek komplementarności wówczas, gdy bezkonfliktowo dopełniają się nawzajem.

Transakcje wymiany warunkują, zdaniem George Homansa¹³ i Peter M. Blau¹⁴, a także i innych autorów (np. Richarda Emmersona, Jamesa Colemana, Mancura Olsona¹⁵, Edwarda O. Wilsona¹⁶ czy Kathryn. Dindiy¹⁷), przebieg większości, czy wręcz każdej interakcji społecznej. Zasadzają się na 'dopasowaniu' interesów jednostek drogą przekazywania przez nie wartości stanowiących ich osobistą własność (w tym nagród lub kar, dóbr materialnych lub niematerialnych, informacji lub przysług, uprzejmości lub nieuprzejmości) partnerom interakcji.¹⁸ Transakcje wymiany przebiegają zazwyczaj zgodnie z *regułą wzajemności*, ludzie są bowiem skłonni rewanżować się za dobra jakich doświadczają. Wartość dóbr podlegających wymianie naturalnie nie zawsze okazuje się jednak równoważna, zależy m.in. od stosunków władzy, norm społecznych i indywidualnych manipulacji stosowanych przez uczestników rozważanego procesu, a także od innych czynników¹⁹.

Wychowanie do rozwiązywania problemów drogą działań komplementarnych opiera się – jak sądzę – w znacznym stopniu, czy nawet głównie, na optymalizacji rozwoju partnerskich postaw uczniów. Kształceniu podstawowych, niezbędnych w tym zakresie umiejętności, umożliwiających spostrzeganie ponadindywidualnych celów, sprzyja przede wszystkim rozwijanie zdolności zgłębiania i twórczego operowania wiedzą o rzeczywistości. Z kolei ćwiczenie sprawności komunikacyjnych wydaje się niezbędne dla kompetentnego formowania i uzgadniania wspólnych, podzielných celów oraz określania wiodących do ich urzeczywistnienia, dopełniających się nawzajem ról społecznych. Kształcenia wymaga ponadto, niezbędny współ-

¹³ G. Homans, *The nature of social science*, New York 1967; G. Homans, D.M. Schneider, *Marriage, Authority and Final Causes: A Study of Unilateral Cross-Cousin Marriage*, New York 1955.

¹⁴ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 2004.

¹⁵ J. Szmatka, M. Kempny, *Współczesne teorie wymiany. Wprowadzenie*, [w:] *Współczesne teorie wymiany społecznej*, red. J. Szmatka, M. Kempny, Warszawa 1992, s. 5–71.

¹⁶ Patrz: *ibidem*.

¹⁷ K. Dindia, *Self-disclosure research: Advances through meta-analysis*, [w:] *Interpersonal Communications: Advances through meta-analysis*, red. M.A. Allen, P.W. Preiss, M.B. Gayle, N. Burrell, Erlbaum Mahwah, New Jersey 2000.

¹⁸ E.O. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Żysk i S-ka, Poznań 1997, s. 455 i n.

¹⁹ K. Dindia, *Self-disclosure research: Advances through meta-analysis*, [w:] *Interpersonal Communications...*, *op. cit.*

działającym jednostkom, zbiór niektórych cech osobowości, takich, jak np. odpowiedzialność, solidność, życzliwość, zdolność dotrzymywania umów, organizowania pracy, kierowania innymi lub podporządkowania się osobom pełniącym funkcje kierownicze.

Wartości nadające sens ludzkiemu życiu, takie jak np.: godność, prawda, wolność, czy miłość, są – jak sądzi wielu badaczy, myślicieli i naukowców – niewymienialne. Można je odkryć lub być nimi obdarowanym, nie da się jednak ani ich kupić, ani też otrzymać w zamian za inne korzyści. Stąd twierdzi się o nich, że stanowią *dobra autoteliczne*, określając (synonimicznie) nazwą *wartości same w sobie*. Dlatego też z reguły podkreśla się, że stają się i powinny pozostawać celami dążeń jednostek, a w konsekwencji także motywami ich działań, w odróżnieniu od *wartości środków*, słusznie traktowanych przede wszystkim jako narzędzia ułatwiające podmiotom koncentrację na wykonywaniu czynności zmierzających do zabiegania o wspomniane autoteliczne dobra.

Z odkrywaniem przez jednostki wartości samych w sobie wiąże się (trzeci) wyróżniony w schemacie 3. rodzaj intencyjnych, ludzkich ustosunkowań względem problemów dysharmonizujących ich interakcje z otoczeniem. Składają się nań *reakcje autowalentne* podmiotów, nazywane tak w związku z określającymi je, dwoma zasadniczymi cechami: (1) ich ukierunkowaniem ku *autotelicznym* wartościom; (2) *autonomicznością* rozważanych ustosunkowań. Ponieważ są to – jak stwierdzono – ich przymioty definicyjne, a więc niezbywalne, w konsekwencji należy przyjąć również, iż po pierwsze, koniecznym warunkiem rozwoju autowalentnych reakcji jest uznanie przez podmiot niektórych dóbr za *cele same w sobie*. Po drugie, warto zwrócić uwagę, że wzmiankowany warunek jest niewystarczający, równie niezbędną okoliczność stanowi bowiem *poczucie ich* przez reagującą jednostkę za *swoje własne*.

Pierwszy ze sformułowanych warunków może wydawać się jednak czytelnikowi sprzeczny z drugim, autoteliczne wartości są bowiem dobrami w pewnym sensie niezależnymi od jednostek. Okazują się przecież cenne same w sobie, zachwycając, przyciągając ku sobie, pociągając za sobą, czy nawet olśniewając spostrzegające je osoby autentyzmem i oryginalnością. Ze względu na niepowtarzalność charakteryzujących je własności nie dają się przeobrażać, czy traktować instrumentalnie; posługiwanie się nimi lub modyfikowanie ich niszczy bowiem ich autonomię. Spełnienie obu warunków podkreślonych w poprzednim akapicie, generujących autowalentne reakcje, wymaga zatem zachowywania przez podmiot osobliwej postawy wobec wartości autotelicznych, wartiej dodatkowego sprecyzowania.

Rozważana postawa wyraża się *służebnymi* zachowaniami wobec wartości spostrzeganych jako dobra same w sobie. Świadczy o gotowości jednostki

do ich pomnażania, chronienia, oddania się im, a nawet poświęcenia. Wskazuje, że podmiot uznając je za swoje własne, nie posługuje się nimi nigdy jako środkami służącymi do realizacji innych jego zamierzeń, lecz traktuje je jako ostateczne cele działania. Inaczej mówiąc, zrzeka się sprawowania nad nimi jakiegokolwiek władzy, uświadamiając sobie, że wszelkie próby ich zawłaszczenia, kończą się zniszczeniem pożądaných przez jednostkę, obecnych w nich wartości.

W psychologii rozwojowej mówi się, że normy społeczne chroniące wartości, oddziałując na dziecko ulegają, w kolejnych fazach jego rozwoju, interioryzacji i w efekcie autonomizacji²⁰. Zjawisko włączania ich w osobowość (inkorporacji, czy inkluzji) interpretują także filozofowie, np. Mieczysław A. Krąpiec²¹, posługując się własną terminologią. Wzmiankowany proces dokonuje się, zdaniem ostatnio wspomnianego autora, w aktach transcendencji ludzkiego „ja”, polegających na wiązaniu się spostrzegającego je podmiotu z istniejącymi autonomicznie wartościami. W płaszczyźnie werbalnej efekt tych czynności wyraża się określeniami inkorporowanych dóbr słowem *moje*, owocując wzbogaceniem psychiki osoby ustanawiającej akt uznania określonego dobra za własne.

„Ja” zwane też *jaźnią* – zauważa M. A. Krąpiec – jest samodzielnym podmiotem, stanowiąc centrum, do którego odnosi on wszystko czemu przypisuje określenie „moje”. Zazwyczaj jest to przede wszystkim własne ciało, czynności, rzeczy osobiste, bliskie osoby i grupy społeczne, a także miasto lub wieś będące miejscem zamieszkania, lecz również wyróżnione obiekty stanowiące dalsze otoczenie podmiotu, a nawet cała kultura, świat i wszechświat. [...] „Ja” jawi się zatem pisze – Krąpiec – jako podmiot w akcie podmiotowania, czyli ustalania relacji przynależności między sobą a zjawiskami, ideami, przedmiotami z którymi dana osoba identyfikuje się i uznaje za swoje²². Wśród wzmiankowanych obiektów mogą być nie tylko określone przedmioty materialne, lecz także wartości: sprawiedliwość, wolność, godność, dobro, prawda lub piękno, a ponadto stany rzeczy jeszcze nicistniejące a jedynie wyobrażone.

Wyrażenia „mój”, „moja” „moje”, „moi” pojawiają się – jak wynika z powyższego – w różnych kontekstach i sformułowaniach, np.: „moja żona”, „moja córka”, „moja szkoła”, „mój dom”, „moi koledzy”, „moi przyjaciele”, „moje miasto”, „mój region”, „moja ojczyzna”. Same w sobie nie implikują pa-

²⁰ I., Kohlberg, *Stage and sequence*, Handbook of Socialization Theory and Research, McGraw Hill, New York 1969.

²¹ M. Krąpiec, A. *Dziela. Ja. Człowiek*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Lublin 1998.

²² *Ibidem*, s. 57.

nowania nad oznaczanymi nimi „obiektami”, czy instrumentalnego posługiwania się nimi. Nierzadko sygnalizują postawę troski o nie, wyrażaną w tych przypadkach, gdy dany „obiekt” zostaje uznany zarazem: (a) za własny i (b) reprezentujący samoistną wartość. Postawę podmiotu wobec danego „obiekty” podkreślają wówczas osobliwe przypisywane mu określenia, np.: „mój jedyny”, „mój skarbie”, „moja radość”, „moje szczęście”, „moje życie”, albo też: „szlachetne zdrowie”, czy „słodka ojczyzna”.

Realnym sprawdzianem troski o autoteliczne wartości, uznawane przez jednostkę za własne, są jednak nie składane przez nią deklaracje, lecz jej realne działania. Wyraża się w nich jej ideowa postawa (oddania, poświęcenia się, bezinteresownej służby), oczekiwana przez społeczeństwo m.in. od lekarzy, naukowców, artystów, rodziców, nauczycieli, żołnierzy, strażaków, czy kapłanów. Ich działania ludzie traktują w konsekwencji zgoła inaczej niż wykonawców innych profesji, czy funkcji społecznych. Od naukowców np. żąda się bezinteresownego, wytrwałego poszukiwania prawdy, od artystów pracowitego pomnażaniu artystycznych wartości, a od rodziców, nauczycieli i kapłanów – ustawicznego czuwania nad rozwojem i uspołecznieniem w młodych pokoleń.

Oddanie się służbie autotelicznym wartościom, uznawanym za własne, nierzadko wiąże się z ofiarnym trudem jednostki, jednak w osobliwy sposób zarazem ją wzbogaca. Dlatego m.in., że owocuje obcowaniem z nimi, ochronieniem ich i pomnażaniem, dzięki czemu jednostka niejako zakotwicza się w nich i istnieje w wartościach, co w efekcie – oddziałując zwrotnie – nadaje sens jej życiu. W konsekwencji, z jednej strony ugruntowuje poczucie tożsamości i wzmacnia poczucie osobistego spełnienia, a zarazem z drugiej, podnosi społeczny prestiż podmiotu. Bezinteresowny sposób wykonywania powierzanych jednostkom obowiązków świadczy bowiem, że ich realizatorzy odnajdują w wypełnianych przez siebie misjach osobiste powołania, natomiast przejawy przedsiębranego przez nie zaangażowanego działania skłaniają ich partnerów do wiązania realizowanych przez nie dóbr bezpośrednio lub pośrednio z imieniem kreujących je osób.

Kształceniu autowalentnych ustosunkowań jednostek wobec problemów sprzyja – jak sądzę – przede wszystkim bezpośrednie obcowanie z wartościami autotelicznymi. Okazji dla doświadczenia bezwzględnej wartości prawdy dostarcza kształcenie zainteresowań uczniów, łączenie nauczania z zastosowaniami wiedzy, kultywowanie prawdomówności i otwartości na nowe informacje. Odkrywaniu piękna sprzyja wychowanie przez sztukę, a w szczególności aktywne zajmowanie się działalnością artystyczną, śledzenie harmonii kształtów i barw przyrody, poznawanie dzieł literatury, architektury, itd. Dobro, godność, sprawiedliwość, wolność i inne wartości same

w sobie odsłaniają się przed wychowankami przede wszystkim w kontaktach interpersonalnych, a szczególnie podczas ich działań przedsięwziętych na rzecz innych osób.

2.3.2. Działania dysharmonizujące układ człowiek–otoczenie

Konstytutywną myśl przedstawionych wyżej wywodów da się sprowadzić do tezy, iż realizacja misji edukacji ma polegać na optymalizacji rozwoju transgresyjnych, komplementarnych i autowalentnych form postępowania wychowanków. Właśnie dzięki nim jednostki opanowują bowiem umiejętność intencyjnego usuwania sprzeczności dysharmonizujących związki łączące je z otoczeniem. Powinności szkoły nie sprowadzają się jednak – jak sądzę – do obowiązku realizacji zbioru wzmiankowanych zadań. Polegają ponadto na wykształceniu u uczniów zdolności powstrzymania się od reakcji destrukcyjnych, zakłócających harmonijne relacje między strukturami i podsystemami układu człowiek–otoczenie.

W schemacie 6. przedstawiono trzy rodzaje wzmiankowanych dysharmonijnych form aktywności, a to: reakcje *wycofania się*, *lękowego ulegania* i *agresywne*. Nie rozwiązują one problemów, niemniej wiadomo, że są przejawiane przez podmioty tak intencyjne, jak i nieintencyjne (kompulsywnie). Gdy jednostki wycofują się, zachowują się agresywnie lub demonstrują lęk w sposób przemyślany, mając nadzieję osiągnięcia ściśle określonego celu, ich aktywność powinna być kwalifikowana – jak sądzę – jako wyraz *wykołajenia społecznego*. Gdy czynią tak bezrefleksyjnie, bądź też wbrew własnej woli, przejawiane przez nich zachowania z reguły bywają interpretowane – w pierwszym przypadku – jako przejawy ich niedojrzałości, w drugim natomiast – jako symptomy zaburzeń psychicznych.

Reakcje wycofania się zazwyczaj pojawiają się w sytuacjach, których harmonizacja wydaje się podmiotowi obciążona kosztami niewspółmiernymi do zysków, odczytywanymi zatem jako nazbyt trudne. Najprostszą formą tego rodzaju ustosunkowań jest kłamstwo, rozumiane jako celowe wprowadzanie partnera w błąd. Wśród innych form wycofywania się warto odnotować: ucieczki uczniów z lekcji, porzucanie szkoły, szukanie zapomnienia w alkoholu lub narkotykach, prowadzenie pozornie beztroskiego „zabawowego” trybu życia, itp.. W każdej z nich dostrzec można dążność podmiotu do zdystansowania się względem dotyczących go komplikacji życiowych, odsunięcia ich od siebie, izolowania się od problemów, zaniechania prób ich rozwiązywania, powodowane zazwyczaj narastającym poczuciem zagubienia i bezradności.

Reakcje lękowego unikania relatywnie często obserwuje się u ofiar mobbingu, stereotypów i uprzedzeń, szantażu i terroru, molestowania i gwałtów oraz

innych form agresji. Zauważamy wówczas, że w sytuacjach kierowanej pod adresem podmiotu przemocy, ten motywowany lękiem, godzi się i w efekcie akceptuje szkody wyrządzane sobie czy innym bliskim mu osobom. Niekiedy „dla świętego spokoju” wręcz czynnie podporządkowuje się agresorowi, antycypuje jego wolę i dostosowuje się do niej, wbrew rzeczywistym interesom, czy potrzebom własnym. Albo też usprawiedliwia napastnika, czy też chroni go, mimo doznawanej krzywdy (jak czynią żony alkoholików dotknięte koalkoholizmem), bądź też ulega fascynacji jego czynami (co niekiedy zdarza się nowym członkom i „współpracownikom” grup przestępczych).

W płaszczyźnie subiektywnej *reakcjom agresywnym* z reguły towarzyszy gniew, generowany poczuciem frustracji i siły zapewniającej agresorowi przewagę nad innymi jednostkami lub grupami osób. Dostrzega on możliwość dominowania nad partnerami interakcji, woluntarystycznego i bezprawnego, a przy tym bezkarnego, narzucania im własnej woli. Przykładowymi formami agresji są różnorodne formy manipulacji ludźmi, znęcania się fizycznego i psychicznego, zaboru i niszczenia mienia, podpaleni, korupcji, zachowań lubieżnych i gwałtów. Ich wspólną cechą stanowi zaspokajanie osobistych potrzeb agresora kosztem innych ludzi, przy wyraźnym braku przejawów empatii dla przeżyć ofiar tego rodzaju jego postępowania, czy choćby zainteresowania ich losem.

Podsumowanie

Optymalizację rozwoju reakcji uczniów sprzyjających harmonizacji układu jednostka–otoczenie uznaje się w niniejszej pracy – jak już stwierdzono – za misję edukacji. Możliwość jej realizacji zasadza się na zdolności samoodłączenia, wzrastającej równolegle z rozbudową semantycznych form regulacji ludzkiego zachowania się. Umożliwiają one podmiotom krytyczne refleksje i autorefleksje nad stanem elementów i podukładów w układzie człowiek–otoczenie, diagnozowanie występujących w nich sprzeczności i opracowanie projektów rozwiązań umożliwiających ich wyeliminowanie. Słowem, tworzą warunki sprzyjające intencyjnemu sterowaniu przez jednostki własnym zachowaniem, ich komunikowaniu się z partnerami interakcji, wspólnemu definiowaniu sytuacji i współdziałaniu.

Interpretowana w przedstawiony wyżej sposób koncepcja harmonizacji rozwiązuje – jak wyżej starano się uzasadnić – niektóre pedagogiczne problemy nierozstrzygnięte w obrębie adaptacyjnej teorii edukacji, oświecla też kwestię sprzeczności między: (a) indywidualnymi a (b) wspólnotowymi celami kształcenia, godzi te cele oraz umożliwia konstruowanie strategii oddziaływań na wychowanków optymalizujących rozwój niezbędnych im

sprawności i umiejętności. Prowadzi bowiem do wniosku, iż jednostki dysponują zdolnością wytwarzania i następnie realizowania w praktyce wizji stanów rzeczy sprzyjających zespoleniu dążeń osobistych z funkcjonalnymi wymogami otoczenia. Wyjaśnia zarazem w jaki sposób podmioty rozwiązują i – co więcej – realnie zapobiegają ewentualnym sprzecznościom rysującym się w układzie człowiek–otoczenie, dążąc do scalenia konstytuujących go różnych struktur i podukładów.

Harmonizacja układu człowiek–otoczenie jest możliwa, jak wynika z powyższego, dzięki twórczym zdolnościom jednostek. W rozważanej koncepcji traktuje się je zatem jako niezbędny warunek budowania wizji, pożądanych przez podmiot stanów rzeczy, spajających wzmiankowany system, a także konstruowania realistycznych programów ich realizacji. Ze względu na ten ostatni wymóg zwraca się uwagę na konieczność systematycznego kształcenia kreatywności uczniów owocującej projektami stosunkowo łatwo dającymi się wdrożyć, a więc rzeczowymi i racjonalnymi. Podkreśla się także potrzebę podporządkowania opartych na nich programów zachowania autotelicznym wartościom, akcentując osobistą odpowiedzialność twórców za dające się przewidzieć efekty ich kreatywności.

Spełnienie przedstawionych przed momentem wymagań zakłada naturalnie m.in. zdolność podmiotu do działania w warunkach relatywnie wysokiego ryzyka. Wynika ono z ustawicznej niepewności, czy opracowywane rozwiązania są rzeczywiście właściwe i czy istotnie uda się je urzeczywistnić. Pojawiające się w tym zakresie wątpliwości i rozterki, w ich ocenie przeprowadzanej z racjonalnego punktu widzenia, są – jak się wydaje – w pełni zasadne; efekty planowania i realizacji przedsięwziętych zamierzeń z reguły okazują się bowiem trudne do przewidzenia. Tym bardziej, że wstępnym warunkiem rekonstrukcji każdego systemu, w tym przebudowy związków między składowymi układami podmiot–otoczenie, jest jego, przynajmniej częściowa, dekonstrukcja.

Stąd niektórzy badacze podkreślają, że w pierwszym etapie zmian wprowadzanych w takim lub innym układzie jego funkcje z reguły ulegają rozchwianiu i dezorganizacji. Zdaniem Kazimierza Dąbrowskiego²³ oraz Erika H. Eriksona²⁴ twierdzenie to dotyczy także psychiki i osobowości. Także w ich obrębie każdą progresywną zmianę poprzedza osobliwa faza psychicznego nieczłównowania, określana przez Dąbrowskiego stanem dezintegracji pozytywnej, a przez Eriksona – kryzysem. Być może pojawiające się w niej silne, negatywne emocje są warunkiem zaangażowania podmiotu

²³ K. Dąbrowski, *O dezintegracji pozytywnej: Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychoneurozy*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1964.

²⁴ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

w poszukiwanie i opanowanie nowych form regulacji zachowania się, umożliwiających mu wyższy niż dotąd poziom współbrzmienia z otoczeniem.

Fakt pojawiania się kryzysów w rozwoju oraz występowania zjawisk dezintegracji pozytywnej wskazuje – jak sądzę – na potrzebę stopniowania trudności oraz udzielania niezbędnego wsparcia wychowankom w procesie opanowywania przez nich nowych form regulacji zachowania się. Realizacja tej potrzeby powinna mieć charakter permanentny, co oznacza m.in., iż należy urzeczywistniać ją na każdym poziomie edukacji i we wszystkich obszarach kształcenia. Skoro jednak w książce niniejszej zakładamy, że misją kształcenia jest optymalizacja rozwoju umiejętności harmonizowania związków łączących uczniów z otoczeniem, w zgłoszonych przed momentem postulatach w żadnym przypadku nie należy upatrywać usprawiedliwień dla nadopiekuńczości, czy prób zdejmowaniem osobistej odpowiedzialności z wychowanków. Współbrzmienie z otoczeniem wyraża się bowiem zdolnością do samodzielnego, twórczego, a niekiedy ofiarnego działania podmiotów, wymaga zatem od nich odpowiedniego hartu, kompetencji, osobistej wolności i właśnie odpowiedzialności.

3. Przesłanki konstruowanego modelu absolwenta wynikające z obszarów i głównych czynników edukacji

Treść rozdziału organizuje teza, wyrażona już wcześniej, iż kształcenie ma optymalizować rozwój zdolności i umiejętności umożliwiających wychowankom harmonizację związków łączących ich z otoczeniem. Różne obszary edukacji, w myśl tej tezy, powinny odpowiadać odrębnym płaszczyznom interakcji uczniów ze środowiskiem. W obrębie każdej z nich należy przekazać dorobek wspólnego doświadczenia, troszcząc się zarazem o jego pogłębione rozumienie oraz wykształcenie u osób uczących się zdolności i umiejętności umożliwiających im jego twórcze, praktyczne wykorzystanie oraz dalsze rozwijanie. Oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze okażą się skuteczne wtedy, gdy wzbogacą lub usprawnią proces semantycznej regulacji zachowania się, to właśnie bowiem w znacznym stopniu od niego zależy możliwość intencyjnego sterowania przez podmiot własnym postępowaniem.

3.1. Zasadnicze obszary edukacji

O zakresie treści kształcenia przesądza, jak się wydaje, rola edukacji w życiu człowieka. Określa go osobliwa odrębność i zależność każdej jednostki od otoczenia, zjawisko dwupoziomowej regulacji zachowania się, a również nerwowa, semantyczna i równoległe behawioralna natura wspomnianego procesu. Sposób przekazywania wiedzy zależy z kolei od dyskursywnego charakteru procesów jej tworzenia i posługiwania się nią, od informacyjnej natury zjawisk kultury oraz od zdolności podmiotu do posługiwania się informacjami zgromadzonymi przez inne osoby. Na edukację wpływają także: powiązania semantyczne między przeżyciami a generującymi je sytuacjami, subiektywna wolność każdego podmiotu oraz obecność doświadczenia pokoleń w kulturze zbiorowości społecznych.

Odnotowana wielość i jakościowa różnorodność czynników edukacji oznacza m.in., że analiza rozważanego procesu wymaga prowadzenia badań interdyscyplinarnych, wieloaspektowych i wielopłaszczyznowych. Uwzględnić w nich należy nie tylko jego przekroje pedagogiczne lecz także pozapedagogiczne, charakteryzowane m.in. w ramach psychologii, socjologii, nauk o zdrowiu, antropologii, aksjologii, filozofii, itd. Ich szczegółowy opis nie zwalnia naturalnie naukowców z prób syntezy wiedzy dotyczącej procesu edukacji. Analizowany w niniejszym rozdziale problem obszarów kształcenia będąc usiłował rozważać względnie ogólnie, kierując się spostrzeżeniem, już wstępnie sygnalizowanym czytelnik-

kom, że człowiek jest układem odrębnym, lecz tylko częściowo izolowanym od środowiska,

Uwzględniając fakt, że życie ludzi jest niemożliwe, a nawet niewyobrażalne bez odpowiedniego otoczenia należy przyjąć, iż podmiot – jak już stwierdzono w przedmowie do pierwszej części niniejszej książki – jest zarazem unikatową całością i częścią innych, większych od niego całości. Dopelniają go – moim zdaniem – cztery względnie niezależne układy, a to: (1) środowisko naturalne, (2) społeczne, (3) kulturowe; (4) duchowe. Podmiot jest ich częścią: (•) organizmem, (•) konstytutywnym i aktywnym elementem społeczeństwa, (•) wytwórcą i użytkownikiem dóbr cywilizacji oraz (o) osobą upatrującą w życiu sensu, kierującą się ku wartościami. Regulacja zachowania się przez podmiot polega na harmonizowaniu relacji z otoczeniem w każdym z wymienionych wyżej odniesień.

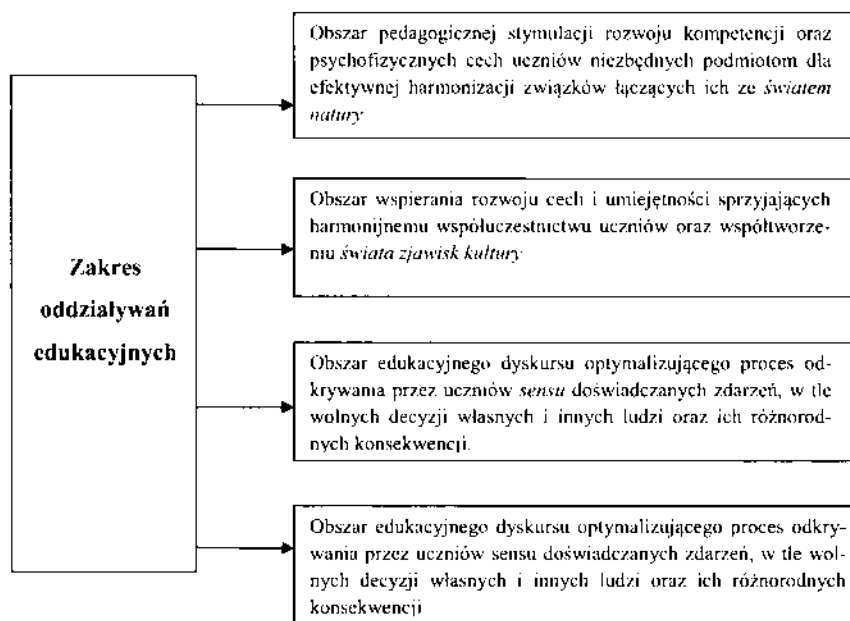
Edukacja ma wspierać stopniowe opanowanie tej sztuki, co oznacza zarazem, że zasada się na aktywności pedagogów i wychowanków w tych samych już przedstawionych obszarach. Odpowiednie umiejętności dzieci są bowiem początkowo minimalne, a osób dorosłych bardzo często niewystarczające dla efektywnej realizacji jakościowo różnych i licznych, stawianych przed nimi wyzwań. Bezpośrednio po urodzeniu opierają się jedynie na wrodzonych odruchach bezwarunkowych, następnie na czynnościach warunkowych oraz na nabywanych stopniowo przez niemowlę schematach zachowania się. Dopiero z czasem w wyniku aktywności własnej podmiotu wspomniane schematy podlegają modyfikacjom, łącząc się – w dalszych fazach rozwoju – w świadomie stosowane programy czynności, które dają podstawę – w życiu dorosłym jednostki – działaniom refleksyjnym, racjonalnym i intencyjnym.

W opisanym procesie nabywania kompetencji oraz formowania cech charakteru niezbędnych dla efektywnej harmonizacji przez podmioty związków łączących ich z otoczeniem potrzebni są doświadczeni przewodnicy (doradcy). Funkcję tę społeczeństwo powierza pedagogom: wychowawcom, nauczycielom, mistrzom, profesorom, wykładowcom, instruktorom, trenerom itd. Ich naczelnym zadaniem jest wskazywanie innym drogi umożliwiającej racjonalne sterowanie zachowaniem w sposób zwiększający szansę współbrzmienia z otoczeniem. Aby zdołali oni sensownie realizować określoną w ten sposób misję, powinni być dla uczniów autorytetami; zarazem jednak osobami, które w żadnym stopniu nie dążą do zawładnięcia nimi, przeciwnie pomagają im rozwinąć kompetencje i cechy charakteru niezbędne dla efektywnej harmonizacji związków łączących je z otoczeniem i w efekcie usamodzielnąć, a tym samym uniezależnić.

Stąd, nauczyciel ma być dla uczniów przewodnikiem. Winien pozostać nim jednak tylko przez pewien czas, do chwili zanim nie nabędą własnych umiejętności niezbędnych im dla efektywnego rozwiązywania oraz eliminowania występujących w tym zakresie sprzeczności. Gdy je przyswoją lub nauczą się sami zdobywać potrzebną w tym zakresie wiedzę oraz stosowne, oparte na niej umiejętności przewodnik staje się zbędny. Stają się bowiem wówczas samodzielni i niezależni, a zarazem w pełni odpowiedzialni za własne postępowanie.

Uwzględniając: (1) wyróżnione wyżej płaszczyzny regulacji związków w układzie podmiot–otoczenie; (2) fakty rozwojowe świadczące, że jednostki opanowują zdolności i umiejętności niezbędne dla efektywnej harmonizacji wzmiankowanych relacji relatywnie wolno; (3) stwierdzając potrzebę przewodnictwa pedagogów w procesach oddziaływań na wychowanków, rozróżnia się w niniejszej pracy następujące obszary edukacji (patrz schemat 7).

Schemat 7
Zasadnicze obszary edukacji



Źródło: opracowanie własne.

3.1.1. Optymalizacja rozwoju kompetencji wspierających harmonizację związków ze światem natury

Przewodnictwo pedagogów w procesie opanowywania przez wychowanków sztuki konstruowania strategii sterowania zachowaniem w sposób umożliwiający im efektywną harmonizację własnego środowiska wewnętrznego z zewnętrznym obejmuje – jak stwierdzono – cztery zasadnicze płaszczyzny. W pierwszym wyróżnionym wyżej obszarze, *kontaktów z naturą*, liczy się przede wszystkim fakt, że jednostki ludzkie są żywymi ustrojami, rządzącymi się regułami anatomii i fizjologii, warunkującymi dokonujące się w nich przemiany organizmalne. Nie mniej istotne jest i to, iż stanowią małe części świata, zależne od oddziałujących na nie innych obiektów oraz występujących w nim energii, podlegające fizykalistycznym prawom rządzącym przyrodą. Substancjalna i energetyczna wymiana między organizmami a ich otoczeniem służy naturalnie dokonującym się w nich wewnątrzustrojowym przemianom, umożliwiającym utrzymywanie przez nie wewnętrznej homeostazy.

Oddziaływania wychowawcze stymulować powinny rozwój prozdrowotnych postaw uczniów, w tym formować ich nawyki higieniczne, budzić zainteresowania turystyczne i sportowe, kształcić nastawienia proekologiczne, uczyć właściwej, przejawianej systematycznie, troski o zdrowie własne i innych osób¹. Niezbędna okazuje się także stymulacja rozwoju fizycznego i sprawności motorycznych uczniów, kształcenie racjonalnych zachowań w kontaktach z przyrodą oraz podwyższanie kompetencji umożliwiających im zapobieganie i przeciwdziałanie negatywnym skutkom oddziaływania człowieka na otoczenie. Proekologiczne postawy można formować oczywiście na każdym etapie edukacji, od poziomu przedszkola do studiów licencjackich, inżynierskich, magisterskich, doktoranckich i podyplomowych. Celem wzmiankowanych oddziaływań na wyższych etapach edukacji jest naturalnie przygotowanie kadry wysoko kwalifikowanych specjalistów, dogłębnie znających problematykę wzajemnych relacji między człowiekiem a światem natury, wyposażonych w odpowiednie kompetencje zawodowe.

Wiedzy charakteryzującej interesujący nas obszar edukacji dostarczają, tak osobom uczącym się, jak i pedagogom, przede wszystkim nauki przyrodnicze. Opisują one oraz starają się wyjaśnić zjawiska fizyczne, chemiczne, biologiczne, informacje gromadzone w ramach nauk o zdrowiu, geografii,

¹ A. Szejnberg, T. Jasiński, *Szkola przyjazna wszystkim. Edukacja zdrowotna – środowisko fizyczne – klimat społeczny*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2014.

A. Szejnberg, T. Jasiński, *Wybrane aspekty szkolnego uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2015.

ekologii, astronomii i innych dyscyplin analizujących zależności między człowiekiem a organicznym i nieorganicznym światem natury. W procesie edukacji należy troszczyć się, aby czerpaną z nich wiedzę przekazać uczniom w formie możliwie najprostszej i najbardziej zrozumiałej. Trzeba pamiętać przy tym, że kształcenie nie ogranicza się do przekazania informacji, zakłada ponadto włączenie ich w system osobistego doświadczenia wychowanka w taki sposób, który umożliwia mu czynnie wykorzystywanie ich w praktyce.

3.1.2. Optymalizacja rozwoju cech i umiejętności wspierających harmonizację związków ze światem innych ludzi

Kontakty człowieka ze światem przedmiotów mają charakter oddziaływań fizykalistycznych i nicosobowych, natomiast interakcji z ludźmi prowadzą do zbliżeń personalnych i intersubiektywnych. Istotne różnice występujące między dwoma wzmiankowanymi rodzajami kontaktów sprecyzował Martin Buber, wybitny twórca *filozofii dialogu*. Czynności wykonywane przez podmiot na przedmiotach generują w nim – stwierdza autor – *doświadczenie przedmiotowe* [„Ja – To”], a obcowanie z ludźmi – *doświadczenie osobowe*, [„Ja – Ty”]². Pierwsze owocuje utylitarno-manipulacyjnym stosunkiem jednostek do świata, drugie traktowaniem partnerów w sposób zindywidualizowany, pogłębiony wynikami empatii ich osobistych doznań.

Przedmioty nie przeżywają relacji ze światem – stwierdza Buber – nie dociekają ich sensu, nie oceniają zdarzeń, nie planują możliwych form oddziaływania na rzeczywistość. Stąd kontaktując się z przedmiotami jednostki mogą w zasadzie dowolnie dostosowywać je do własnych potrzeb. Zarazem uczą się jednak traktowania wszystkiego z czym się stykają, jako obiektów, a więc rzeczy do wykorzystania, a w konsekwencji rozwijają manipulacyjny stosunek do świata. Jednakże, wskutek procesu redukcji znaczeń przypisywanych doświadczanym przedmiotom do ich walorów konsumpcyjnych, w jakimś stopniu zubażają ich wartość, nie dostrzegają bowiem lub ignorują tkwiące w nich wartości nieużytkowe.

Osobliwą cechą kontaktów z innymi ludźmi jest tkwiąca w nich potencjalnie, szczególnie możliwość poznania świata osobistych przeżyć innych jednostek. Odsłaniają się oni w bezpośrednich *spotkaniach* owocujących doświadczeniem osobowego bogactwa *Innych*, generującym *zdumienie odmiennością* ich autonomicznych bytów. Rodzi się ono w świetle ujawniającej się

² M. Buber, *Opowieści chasydów*, wyd. 3 popr., tłum., uwagi i posł. P. Hertz, „W Drodze. Fundacja Zeszytów Literackich”, Warszawa–Poznań 2005; M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992; E. Stawnicka-Zwiahel, *Stworzeni do relacji. Dialogiczne inspiracje M. Bubera*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

podczas spotkania prawdy o rzeczywistości widzianej w pryzmacie subiektywnych doznań poznawanych osób. Uzyskane informacje naturalnie nie są obojętne dla odbierającego je podmiotu, wzbogacają go, przeobrażają jego osobowość, uczą szacunku dla odrębności świata przeżyć *Innego*, skłaniają do troski o daną jednostkę, motywują do odpowiedzialności za nią i miłości do niej.

Stąd, nastawienie utylitarno-manipulacyjne, rozwijające się w kontaktach jednostki z przyrodą oraz związana z nim postawa dominacji nad rzeczywistością, z reguły nie satysfakcjonują partnerów interakcji. W relacjach z innymi ludźmi człowiek oczekuje od nich postaw zasadzających się na głębokim, osobistym zaufaniu, umożliwiających mu swobodne wyrażanie myśli opisujących jego osobisty punkt widzenia na rzeczywistość. Pragnie kontaktów bliskich i bezpośrednich, w których liczy się wyłącznie obecność *Drugiego* – on sam i jego otwarta postawa, owocująca wzajemnym rzeczywistym *empatycznym rozumieniem*³. Uzyskując je podmiot czuje się istotą ważką dla osób, z którymi przebywa, a w konsekwencji definiuje siebie jako część tworzonej wspólnie z innymi zbiorowości społecznej; natomiast pozbawiony osobistych kontaktów lub zmuszany do współpracy z jednostkami, które go opacznie rozumieją i nie akceptują, przeżywa potęgujące się w nim uczucie osamotnienia i w efekcie alienacji.

Spostrzeganie samego siebie w kategoriach: (a) *całości* i wynikającej stąd egzystencjalnej odrębności oraz *niezależności*, a zarazem (b) części takich lub innych zbiorowości ludzkich i w efekcie *zależności* od nich, generuje w człowieku gotowość do podejmowania i pełnienia różnorodnych ról społecznych. Człowiek – stwierdza Erving Goffman – jest aktorem i podmiotem, stąd sposób pełnienia przez ludzi przypisywanych im funkcji społecznych nie zawsze odpowiada kulturowym scenariuszom⁴. Aktorzy dostosowują składające się na nie wzory do zmieniających się sytuacji, wprowadzając do kulturowych programów zachowania się, przewidzianych dla osób pełniących dane role, własne, odautorskie pomysły. W efekcie ludzie rozwijają tożsamość inicjatorów zmian oraz rekonstruktorów i konstruktorów rzeczywistości społecznej, a zarazem stopniowo coraz wyraźniej uświadamiają sobie potrzebę intencyjnego harmonizowania relacji łączących ich z innymi osobami.

³ C.R. Rogers, *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Constable and Company, London 1961; C.R. Rogers, *Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person*, [w:] *Person to person*, op. cit.; C.R. Rogers, *Uczyć się jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa 1978, s. 289–302.

⁴ Spostrzeżenie to sformułował po raz pierwszy Wiliam Szekspir w utworze „Sen nocy letniej”.

E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Poznań 2005.

Zadanie stawiane przez społeczeństwo przed pedagogami polega – jak już stwierdzono – na udzielaniu specjalistycznej pomocy uczniom w realizacji ich wzmiankowanych wyżej dążeń motywowanych potrzebą współtworzenia porządku społecznego. Udzielana im w tym zakresie pomoc pedagogiczna polega oczywiście na stymulacji rozwoju niezbędnych ku temu cech charakteru i umiejętności metodami dostosowanymi do ich indywidualnych możliwości. Wśród wzmiankowanych cech można by wskazać odpowiednie przymioty intelektu, emocji, motywacji i woli, sprzyjające efektywnej harmonizacji związków między ludźmi oraz pomiędzy grupami społecznymi, a w obrębie kompetencji – liczne predyspozycje umożliwiające samodzielne rozwiązywanie różnorodnych antynomii pojawiających się w sytuacjach społecznych. Opanowanie i jednych, i drugich sprzyjać powinno: (a) optymalizacji wzajemnych osobistych kontaktów między uczniami; (b) owocnemu współdziałaniu w małych grupach; (c) kreatywnemu a zarazem konstruktywnemu współuczestnictwu w szerszych zbiorowościach społecznych.

Pedagogiczne programy realizacji przedstawionych wyżej misji powinny obejmować zadania sprzyjające optymalizacji rozwoju empatii wychowanków, skłaniające ich do współdziałania oraz bezinteresownego działania na rzecz innych osób i zbiorowości społecznych. Wspomniane kooperacyjne formy postępowania mają charakter intencyjnej działalności, a ta opiera się – jak wiadomo – na wiedzy. Dlatego też szkoła winna dostarczyć uczniom możliwie jak najbardziej istotnych i rzetelnych informacji określających dynamikę wzajemnych zależności między ludźmi i grupami społecznymi. Dzisiaj instytucje edukacyjne nie w pełni wywiązują się z tego zadania, obowiązujące w nich programy odnoszące się do omawianego obszaru kształcenia są bowiem raczej skromne, przewidują: nauczanie historii, elementów wiedzy o społeczeństwie, nauk o rodzinie⁵ oraz języka ojczystego i innych języków nowożytnych. Odpowiednie zalecenia wychowawcze zwracają uwagę na potrzebę kształcenia umiejętności komunikacyjnych, postaw patriotycznych i prospołecznych, a także tolerancji i życzliwości, zaniedbują jednak stymulację rozwoju zdolności empatycznych, odpowiedzialności i kompetencji przywódczych.

Optymalizacja rozwoju zdolności otwierania się uczących się podmiotów na świat przeżyć i potrzeb innych osób oraz funkcjonalnych wymogów grup społecznych stanowi – moim zdaniem – podstawę wychowania w aktualnie omawianym obszarze edukacji. Fakt, że traktuję rozwój empatii jako punkt wyjścia, oznacza m.in., iż przyjmuję także, że dopiero wtórnie oczekiwać należy od uczniów pogłębionego rozumienia warunków decy-

⁵ Dwa ostatnie przedmioty są wykładane z uwzględnieniem informacji z zakresu socjologii, politologii, psychologii i antropologii.

dujących o rozwoju wydarzeń w zbiorowościach ludzkich, formującego się w efekcie obiektywizacji ich własnego spojrzenia na sytuacje społeczne oraz ustawicznie wzrastającej umiejętności uwzględnienia różnych punktów widzenia, pragnień, potrzeb i doświadczeń innych podmiotów. Przedstawiony proces powinien pogłębiać ich indywidualną tożsamość, a zarazem sprzyjać osobowym spotkaniom i w konsekwencji tworzyć warunki dla społecznie dojrzałego współdziałaniu jednostek bez prób manipulacji współuczestnikami zbiorowych interakcji. Mówiąc ogólnie, zasadniczym celem edukacji w aktualnie omawianym zakresie jest przygotowywanie uczniów do intencjonalnego, samodzielnego, racjonalnego i oczywiście odpowiedzialnego harmonizowania relacji łączących ich z innymi ludźmi.

Stymulacji rozwoju przedstawionych wyżej cech i umiejętności wychowanków towarzyszyć powinna świadomość, iż doznania wspólnotowe są co najmniej równie ważne w życiu człowieka, jak doświadczenia wynoszone z oddziaływań ze światem natury.⁶ Społecznymi są przecież niezliczone zdarzenia określające biografię i egzystencję podmiotu, w tym m.in. historia opieki sprawowanej nad nim przez rodzinę, kontakty koleżeńskie, procesy instytucjonalnego wychowania, małżeństwo, troska o zdrowie i rozwój własnych dzieci, praca. Dowodem głębokiego, subiektywnego przeżywania relacji z innymi osobami są m.in. powszechnie odnotowane fakty definiowania przez ludzi własnej osobowości przez wskazanie jednostek znaczących i grup społecznego odniesienia⁷. Efektem zaburzeń w relacjach społecznych bywa poczucie osamotnienia i smutku, ogarniające podmiot w przypadku niedosytu bezinteresownych, bezpośrednich kontaktów z innymi, prowadzące nierzadko do depriacji jego potrzeb bezpieczeństwa, przynależności i miłości, a następnie do zahamowań i dysharmonii w rozwoju osobowości⁸.

⁶ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1997; M. Krokowski, P. Rydzewski, *Inteligencja emocjonalna*, Imperia SC, Łódź 2004.

⁷ Każde tego rodzaju określenie jest formułowane – jak wynika z powyższego – w kategoriach społecznych. Widać to m.in. w autocharakterystykach. Jednostki z reguły referują w nich historię własnej rodziny generacyjnej oraz aktualny stan i związki rodzinne, opisują wykonywany zawód, przedstawiają relacje towarzyskie, przynależność etniczną, narodową, itp.

⁸ W psychologii rozwojowej fakty tego rodzaju odnotowuje się m.in. przypadkach tzw. hospitalizmu oraz choroby sierocy. Stwierdza się w nich liczne i różnorodne zaburzenia w rozwoju emocjonalnym, motorycznym, intelektualnym i społecznym jednostek, szczególnie małych dzieci, wywołane ubogimi, niedostatecznie bliskimi osobistymi kontaktami z rodziną lub z opiekunami; patrz: J. Bowlby, *Attachement et perte: la séparation et colère*, PUF, Paris 1980.

3.1.3. Optymalizacja rozwoju cech kompetencji i umiejętności wspierających harmonijne współuczestnictwo w kulturze

Problematyka mieszcząca się w trzecim obszarze edukacji wyróżnionym w niniejszym opracowaniu obejmuje – jak stwierdzono – kwestie optymalizacji rozwoju cech i kompetencji wychowanków sprzyjających harmonizacji związków łączących ich ze światem zjawisk kultury. Potrzeba uczestniczenia w tym specyficznie ludzkim świecie wynika bezpośrednio z faktu, iż stanowi on *zbiór systemów nośników znaczeń* pełniących w sterowaniu zachowaniem człowieka istotne funkcje regulacyjne. Wpływa na nie za pośrednictwem różnorodnych komunikatów odbieranych przez jednostki, zawartych zarówno w wytworzonych przez inne podmioty obiektach takich, jak: budowle, przedmioty codziennego użytku, czy narzędzia, jak i – bardziej bezpośrednio – wyrażanych przez oznaczniki (np. rysunki), gesty znaczące, symbole i znaki. Istotną cechą wytworów kultury jest, jak wynika z przedstawionego wyżej określenia ogółu jej obiektów, *zawarta w ich materialnych formach obecność wpisanych w nie przeżyć ich wytwórców* (idei, emocji, rozwiązań technologicznych, wzorów zachowania się itd.).

Wzmiankowany fakt materialnego utrwalania doznań, w tym wytwarzanych przez ludzi idei, przez intencyjne nadawanie określonych form ich fizykalistycznym nośnikom, oznacza m.in., iż zakodowane w kulturze treści są przenoszone razem z ich materialnymi transporterami. Podlegają – jak wiadomo – podwójnej transmisji: w czasie i w przestrzeni, w związku z czym jednostki są w stanie odczytywać nie tylko wpisane w nie informacje aktualnie komunikowane im przez partnerów, lecz także myśli oraz emocje włączone w kulturowe nośniki znaczeń, wytworzone w innych miejscach i epokach, nieraz w bardzo odległych. W efekcie ludzie myślą i wartościują posługując się nie tylko własnymi myślami i ewaluacjami, lecz także operując ideami, pomysłami, ocenami, wnioskowaniami i rozwiązaniami zaczerpniętymi od innych osób, często już w jakimś stopniu sprawdzonymi i uzasadnionymi teoretycznie. Fakt, że mają dostęp za pośrednictwem wzorów kultury właściwie do całego umysłowego dorobku ludzkości, nie tylko rozszerza horyzonty reprezentantów *homo sapiens* w stopniu niedostępnym dla przedstawicieli innych gatunków, lecz także znacznie ułatwia podmiotom efektywne harmonizowanie ustawicznie zmieniających się relacji łączących ich z otoczeniem⁹.

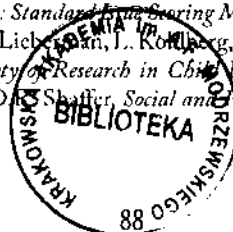
Tym bardziej, że wzory kultury zawierają wiele różnych zbiorów informacji, w tym dane użyteczne w życiu codziennym podmiotów w procesie

⁹ Zdaniem reprezentantów społecznego konstruktywizmu myślenie człowieka niezmiennie polega na operowaniu kategoriami społeczno-kulturowymi. Nie wykracza poza te kategorie. Jest to oczywiście pogląd skrajny.

regulacji własnego zachowania się. Wskazać można wśród nich, m.in.: (1) propozycje definicji wartości autotelicznych i utylitarnych; (2) wskazówki pozwalające wybierać między różnorodnymi celami dążeń; (3) informacje charakteryzujące środki, sposoby i okoliczności ich realizacji; (4) kryteria oceny zachowań doprowadzających do urzeczywistnienia przedsięwziętych zamierzeń. W procesie obcowania z kulturą informacje obecne w składających się na nią wzorach, budzące zainteresowanie podmiotów, są poznawane i interioryzowane, przy czym niektóre podlegają dekonstrukcji oraz ponownej rekonstrukcji, a czasami także ulegają wieloetapowej internalizacji¹⁰. W efekcie uwewnętrznienia pełnią funkcje kontrolne, tak w procesach sterowania przez jednostki własnym zachowaniem się, jak i w ich wzajemnych ustosunkowaniach, a tym samym porządkują wspólną egzystencję członków zbiorowości ludzkich, umożliwiają uczestnikom grup społeczne komunikowanie się i współdziałanie, a także dostarczają podmiotom różnorodnych modeli zachowania się w kreowanych przez nich rolach społecznych.

Uczestnictwo jednostek w kulturze przyjmuje różnorodne formy, wyraża się jednak – jak sędzę – przede wszystkim (a) zdolnością trafnego odczytywania zakodowanych w niej znaczeń; (b) posługiwania się nimi w procesach regulowania własnych zachowań; (c) odwoływania się do nich w interakcjach z innymi osobami; (d) umiejętnym przedstawianiem przy pomocy społecznie uzgodnionych kodów treści wyrażających osobiste przeżycia, w tym oryginalne ustalenia oraz odkrycia podmiotów. Odpowiednie zadaniem edukacji polegają na kształceniu stosownych zdolności oraz formowaniu opartych na nich umiejętności predysponujących wychowanków do efektywnego rozwijania każdej z wzmiankowanych przed momentem odmian aktywności zapewniającej rzeczywiste współuczestnictwo w kulturze. Zdefiniowane w taki sposób zadania powierza się do realizacji wszystkim bez wyjątku środowiskom wychowawczo-oświatowym, w tym naturalnie środowisku szkolnemu. Nauczyciele i wychowawcy mają zatem: (1) przekazać uczniom kanon wzorów kultury; (2) wykształcić umiejętności niezbędne im dla jej dalszego poznawania i zgłębiania; (3) rozwinąć zdolność obiektywnej, krytycznej oceny istniejących, stosowanych dotąd oraz aktualnie rozpowszechnianych wzorów; (4) wytworzyć warunki, sprzyjające dojrzewaniu i intensyfikacji własnej kulturotwórczej aktywności uczących się osób.

¹⁰ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa 1967; A. Colby, L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment Vol. 2: Standardized Scoring Manual*, Cambridge University Press, Cambridge 1987; A. Colby, G.J. Lieberman, J. Kohlberg, *A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development*, IL: The University of Chicago Press, Chicago 1983; D. S. Shaffer, *Social and Personality Development*, Wadsworth Publishing, Wadsworth 2004.



Punktem wyjścia pracy optymalizującej rozwój cech i umiejętności sprzyjających harmonijnemu współuczestnictwu uczniów w kulturze, jest naturalnie ustalenie zestawu społecznych wzorów zachowania się stanowiących w danym społeczeństwie kanon kulturowy. Sporządzenie ich odpowiedniej listy oraz sprecyzowanie poszczególnych wzorów okazuje się jednak z wielu względów zadaniem skomplikowanym, m.in. z powodu etnicznego i światopoglądowego zróżnicowania współczesnych zbiorowości ludzkich, a także z racji następujących w nich gwałtownych oraz różnorodnych przeobrażeń. Są one powodowane – jak wiadomo – licznymi czynnikami, wśród których zwraca szczególną uwagę niezmiernie szybki rozwój nauki i techniki, w tym przede wszystkim technologii informatycznych oraz ich łatwo upowszechniających się różnorodnych zastosowań. Odnotowane przed momentem zmiany współwystępują równoległe z procesami globalizacji i fragmentaryzacji życia społeczno-kulturowego, przynosząc w efekcie, piętrzenie się alternatywnych, nierzadko wykluczających się wzajemnie, coraz to nowszych wzorów kulturowych, pojawiających się w ilości wręcz trudnej do racjonalnego ogarnięcia.

Programy nauczania, ulegając naciskowi pojawiających się w tej sytuacji kolejnych nowinek kulturowych i oczywiście wiedzy dotyczącej licznych realnych odkryć, są ustawicznie rozszerzane, a w rezultacie zostają przeładowane, przy czym obecne w nich istotne treści, często traktuje się na równi z drugorzędnymi i trzeciorzędnymi. Proces ustawicznego wzbogacania programów nauczania wzmacnia się także wskutek rozwoju coraz liczniej pojawiających się, kolejnych dyscyplin nauki, zwiększa się bowiem nacisk żądań, kierowanych pod adresem instytucji zarządzających oświatą, postulujących włączanie do planu nauczania w szkole coraz to nowszych przedmiotów. Oba wzmiankowane fakty dodatkowo utrudniają ustalenie kanonu kultury przekazywanej uczniom w procesach nauczania–uczenia się, tym bardziej, że do gałęzi wiedzy już objętych programem kształcenia są tworzone coraz liczniejsze podręczniki, akcentujące każdy nieco inne treści nauczania. W rezultacie przekazywane uczniom wzory kulturowe wzajemnie mieszają się, a w efekcie są spływane i wypaczane. Jeżeli nawet podlegają klaryfikacji i logicznemu uporządkowaniu w obrębie poszczególnych przedmiotów, w całości w procesie uczenia się właściwie nie zostają usystematyzowane.

Rolę syntetyzującą treści zawarte w przekazywanych wychowankom wzorach kultury powinny odgrywać – jak sądzę – lekcje z zakresu historii idei, rozwoju cywilizacji technicznej i humanistycznej, w tym m.in. sztuki i estetyki. W szkołach ogólnokształcących wzmiankowane dyscypliny nauki wyklada się jednak zaledwie fragmentarycznie w ramach innych przedmiotów, nie są one objęte programem nauczania. Rozwojowi sprawności przy-

datnych w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego oraz przyswajaniu przez uczniów zasad dobrego wychowania sprzyjać powinno ponadto: wychowanie fizyczne, zajęcia plastyczne, muzyczne i taneczne, lekcje z zakresu techniki, a także zabawy szkolne i turystyka. Ich kształtujące funkcje są jednak także niedoceniane, w związku z czym stwierdzić można ogólnie, iż kulturę przekazuje się w szkołach zazwyczaj dość powierzchownie, powodując w efekcie, że formy uczestnictwa w niej uczących się jednostek, niepoparte rozwojem opartych na nich, odpowiednich umiejętnościach i sprawnościach, coraz częściej przyjmują bierną postać – głównie percepcyjną.

Wielość wzorów kultury oraz wysoki stopień złożoności opartych na nich, przydatnych ludziom kompetencji powoduje, iż szczególną rolę w procesie ich opanowywania przez wychowanków mogą i powinni odgrywać nauczyciele. Społeczeństwo czyni ich przewodnikami prezentującymi uczniom całe bogactwo kultury, ufając, że w jego tle okażą się zdolni skupić ich uwagę na wybranych, podstawowych wzorach, wymagający pogłębionej refleksji. Powinni wspólnie z wychowankami nie tylko odczytać, lecz także przedyskutować wpisane w nie idee, nauczyć ich krytycznej, racjonalnej oceny, uświadomić istniejące zasady i dalsze różnorodne możliwości ich logicznego uporządkowania, wspierać podejmowane przez uczniów próby kierowania się nimi i ich stosowania w praktyce. Własne mistrzostwo w każdym z wzmiankowanych przed momentem zakresów mają przekazywać uczniom w stopniu umożliwiającym im dalsze samodzielne korzystanie z dorobku kultury w procesie rozwiązywania kolejnych problemów zakłócających pożądaną przez nich harmonijną relację łączącą ich z otoczeniem.

Warto podkreślić, że związki człowiek–świat ustawicznie zmieniają się, stąd treść wzorów kultury oczywiście nie zawiera i nie może zawierać trafnych recept pozwalających na rozwiązywanie każdego z możliwych problemów. Praca nauczyciela powinna polegać zatem także na stymulacji rozwoju osobistej twórczości wychowanków tym bardziej, że w najbliższym okresie rola odkrywczości podmiotów przypuszczalnie jeszcze wzrośnie ze względu na już wspomnianą wyżej ogromną dynamikę zmian następujących współcześnie w świecie. Formowania w procesie edukacji interesujących nas obecnie twórczych kompetencji uczących się jednostek w żadnym przypadku nie należy sprowadzać naturalnie – co także warto wyraźnie podkreślić – jedynie do czynności optymalizowania rozwoju ich kreatywności. Twórczość polega bowiem nie tylko na wytwarzaniu nowych pomysłów (jak kreatywność), lecz obejmuje także czynności realnego wprowadzania w życie oryginalnie wytworzonych idei; wymaga zatem od twórcy również odpowiedniej znajomości rzemiosła, wytrwałości w pracy, umiejętności negocjowania itd.

3.4. Optymalizacja rozwoju właściwości wspierających odkrywanie sensu doświadczanej rzeczywistości

Człowiek jest nie tylko podmiotem intencyjnie regulującym związki łączące go ze środowiskiem naturalnym, społecznym i kulturowym, lecz także – jak już wcześniej stwierdzono – osobą dociekającą *sensu* rzeczywistości. Poszukując go analizuje przyczyny spostrzeganych faktów, ustala prawa rządzące bytami i zdarzeniami, precyzuje zasady ich opisu i wyjaśnienia, zastanawia się nad kryteriami odpowiedzialnego wartościowania. Bada w tym celu źródła przemian dokonujących się w nim samym i w otoczeniu, docieka ich istoty, stara się przewidzieć finalne aspekty zmian, zastanawia się nad możliwością oddziaływania na nie i nad zdolnością kształtowania własnego losu. Posiada – jak wynika z powyższego – bogate życie wewnętrzne, rzutujące, z jednej strony, na przeprowadzane przez podmiot interpretacje rzeczywistości oraz z drugiej, ukierunkowujące, za pośrednictwem kształtujących się poglądów, przejawianą przez niego jawną, behawioralną aktywność¹¹.

Przedmiotem refleksji nad sensem doświadczanych bytów jest ogół zjawisk dostępnych świadomości podmiotu. Wartościując jednostka przypisuje im – jak sądzę – potrójne znaczenie: (1) racjonalne, (2) aksjologiczne i (3) egzystencjalne. Łącznie konstytuują one pełny sens. Stąd w przypadku, gdy rozważane zdarzenie (np. określony fakt naturalny, gospodarczy, czy społeczno-polityczny), nie dając się wyjaśnić w żadnym z wzmiankowanych aspektów, albo przeciwnie daje się uzasadnić, mówi się – w ostatnim przypadku, że jest znaczący, a w pierwszym, pozbawiony znaczenia. Gdy natomiast racje stojące za ocenianym faktem, zjawiskiem, czy rozumowaniem mają charakter irracjonalny, moralnie naganny, czy chaotyczny stwierdza się, że jest ono bezmyślne, szkodliwe, destrukcyjne.

Poszukiwanie racjonalnych aspektów sensu. Dociekanie racjonalnych aspektów sensu zasadza się na poszukiwaniu prawdy, niezbędnej jednostkom w odpowiadającym ludzkiej naturze intencyjnych formach regulowania związków z otoczeniem. Symptomami rozważanej tendencji są, charakteryzujące podmioty, przejawy szacunku dla faktów i gotowości do odkrywania logiki zdarzeń oraz przeciwnie niechęć do kłamstw, różnego rodzaju póprawd i zafalszowań. Pragnienie kierowania się sensem pojawia się, jak wynika z badań w zakresie psychologii rozwojowej, właściwie u wszystkich ludzi, niezależnie od ich wieku. U niemowląt i małych dzieci wyraża się m.in. nienasyconą dążnością do eksplorowania otoczenia różnymi zmysłami, rozwijającą się i doskonalącą w kolejnych fazach życia, aby przeobrazić się

¹¹ Przymioty tego rodzaju Gordon Allport nazywa cechami kardynalnymi. Patrz: G.W. Allport, *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.

u osób dorosłych w metodologicznie uzasadnioną dociekliwość poznawczą¹².

Troska pedagogów o stopniowe odkrywanie przez uczniów racjonalnych aspektów sensu doświadczanych zdarzeń polega przede wszystkim na optymalizacji procesu psychicznego rozwoju ich różnorodnych funkcji poznawczych. Realizując sformułowane w ten sposób zadania, nauczyciele dostosowują programy własnych oddziaływań edukacyjnych do właściwości wieku oraz do praw dojrzewania formujących się u uczniów procesów poznawczych, w tym szczególnie myślenia. Z równie silnym zaangażowaniem kształcą pojawiającą się u wychowanków w każdym etapie kształcenia naturalną tendencję do możliwie trafnego ujmowania poznawanych faktów oraz ich uściślenia drogą krytycznych rozumowań. Troszczą się oczywiście o poszerzanie i integrowanie zgłębianej przez uczniów wiedzy oraz rozwijanie umiejętności jej samodzielnego zdobywania i operowania nią, tak przy pomocy powszechnie stosowanych algorytmów, jak i metodami heurystycznymi¹³.

Odnajdywaniu przez uczniów racjonalnych aspektów sensu, w tym odkrywaniu obiektywnych praw rządzących rzeczywistością, sprzyjać powinny naturalnie wszystkie zajęcia prowadzone w szkole. Organizując je, nauczyciele świadomie wykorzystują sprzyjającą rozwojowi rozumienia doświadczanych zjawisk żywiołową, poznawczą aktywność uczniów. Z reguły są oni spontanicznie zainteresowani, przemawiającymi do ich wyobraźni faktami, zjawiskami, rozwojem wydarzeń, prawami przyrody, zasadami konstrukcji przedmiotów, losem bohaterów utworów literackich, paradoksami, zagadkami, itd. Niemniej świadomą umysłową samodyscyplinę, charakteryzującą osoby dorosłe, rozwijają – jak się wydaje – przede wszystkim lekcje matematyki i logiki, a na wyższych poziomach edukacji także metodologii i epistemologii, rezultaty uzyskiwane w tych obszarach kształcenia w szkołach ogólnokształcących aktualnie nie są jednak satysfakcjonujące.

Odsłanianie aksjologicznych aspektów sensu. Dociekanie aksjologicznych aspektów sensu jest wyrazem spontanicznych dążeń podmiotów ku dobru, pięknu, wolności, sprawiedliwości, odpowiedzialności, wzajemnemu poszanowaniu oraz innym różnorodnym wartościom. Analogicznie jak dociekanie racjonalnych aspektów sensu stanowi – jak sądzę – tendencję naturalną u ludzkich jednostek, przejawiając się ich oczekiwaniami od partnerów

¹² Warto podkreślić także pojawiające się u jednostek zniecierpliwienie okazywane w przypadku, gdy wykrywają przekazy kłamliwe lub nierzetelne.

¹³ Takich, jak strategie: myślenia przez analogie, jasno określonego celu, wyniku idealnego, zarodka, itd.

interakcji szacunku, odpowiedzialności, sprawiedliwi, pomnażania piękna, itd.¹⁴ Aksjologiczne motywy kierujące osobami można odkryć przecież niemal w każdym ludzkim działaniu, w tym w postępowaniu ocenianym słusznie jako etycznie naganne. Bywa tak w przypadkach, gdy racją zemsty staje się np. dążenie do swojszcie rozumianej sprawiedliwości, czy zachowania osobistej godności i także wtedy, gdy dla dobra osób bliskich jednostka świadomie krzywdzi inne podmioty, np. dopuszcza się agresji, oszustw, malwersacji, czy grabieży.

Fakty świadczące, że wszystkich ludzi charakteryzuje naturalna dążność ku wartościom, można traktować – z ontologicznego punktu widzenia – m.in. jako psychologiczne świadectwo ich niezależności od poszczególnych jednostek¹⁵. Dodatkowo uprawdopodobnia wyrażoną tezę skłonność podmiotów do oceniania odnotowanych zjawisk, faktów, czy czynów właśnie w kategoriach aksjologicznych, pojawiająca się powszechnie u jednostek. Nie oznacza ona naturalnie, że ewaluacje tego samego zdarzenia przeprowadzane przez różne osoby zazwyczaj są identyczne, czy znacząco zbieżne, przeciwnie z reguły pod tym lub innym względem różnią się wzajemnie. Są odmienne przypuszczalnie z tego powodu, że zależą od przymiotów osób dokonujących ewaluacji, jak np. ich indywidualna aksjologiczna wrażliwość, poziom rozwoju rozumowań moralnych, osobiste doświadczenie, plany życiowe, itd.

Z wniosku sugerującego występowanie wzmiankowanych wyżej warunkowań wynika, warta podkreślenia hipotetyczna odpowiedź na pytanie, dlaczego obiektywne istnienie wartości oraz indywidualna zmienność subiektywnych ludzkich wartościowań nie wykluczają się wzajemnie. Wydawałoby się przecież, że powinny eliminować się nawzajem, skoro procesami identyfikacji wszystkich zjawisk niezależnych od podmiotu kierują te same psychologiczne prawa percepcji i ewaluacji spostrzeganych zdarzeń. Otóż, podkreśloną pozorną sprzeczność tłumaczy – jak sądzę – w rzeczywistości podwójna zależność procesów psychicznych; nie tylko od już wspomnianych (*) osobliwych przymiotów psychiki jednostek, lecz także (•) od realnie docierających do nich obiektywnych informacji napływających od poznawanych obiektów (zdarzeń, procesów). Właśnie wpływ tych ostatnich powoduje, że mimo indywidualnej zmienności ludzkiej wiedzy o przedmiotach gnozy i różnorodności opartych na nich osobistych wartościowań, w każdym z nich, analogicznie jak w spostrzeżeniach, niezmiennie zawiera się jednak jakaś większa lub mniejsza częśćka prawdy o rzeczywistości.

Stąd, grupy ludzkie, kierując się sądami i dociekaniem aksjologicznymi własnych członków, w dyskursie społecznym uzgadniają wspólne definicje

¹⁴ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1982.

¹⁵ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

wartości, a na ich podstawie formują ogólnie obowiązujące w danej zbiorowości normy i zasady społecznego postępowania¹⁶. Wnioskuje zatem, że wzmiankowane reguły mają charakter *zobiektywizowany*, co oznacza w tym przypadku, iż z konstytuującymi je twierdzeniami powiązane zostają ściśle określone kulturowe mechanizmy sterujące funkcjonowaniem zbiorowości społecznych. Za ich pośrednictwem jednostki są realnie zachęcane, a nawet w jakimś stopniu psychicznie lub fizycznie zmuszane, do zachowań zgodnych z uzgodnionymi, obowiązującymi w społeczeństwie zasadami postępowania. Ponadindywidualne znaczenie wspólnie wynegocjowanych reguł nie oznacza jednak, że istnieją one obiektywnie, stanowią przecież – jak stwierdzono – jedynie emanację uzgodnionych, indywidualnych poglądów, a w konsekwencji pozostają względne, zmienne w czasie i w przestrzeni.

Optymalizacja procesu odnajdywania przez uczniów aksjologicznych aspektów sensu rzeczywistości wymaga naturalnie dostosowania podejmowanych w tym zakresie oddziaływań do naturalnych cech, wartości i wartościowań. Otóż, z określających je sądów, wyrażonych wyżej w niniejszym tekście, wynika, że podstawową metodę pracy edukacyjnej we wzmiankowanym zakresie stanowi otwarty, rzeczowy dyskurs aksjologiczny. Skoro zaś wartości – jak stwierdzono – istotnie mają charakter (•) *obiektywny*, lecz są (•) *spostrzegane subiektywnie*, a wspólnie definiowane (•) *ulegają obiektywizacji*, trzeba przyjąć również, że wspomniany dialog przebiegać powinien w warunkach wzajemnej osobistej życzliwości i empatii, a także gotowości do udzielania rzeczowych odpowiedzi na racje zgłaszane przez partnerów interakcji. Dyskutującym niezmiennie przyswiecać winno dążenie: (1) do systematycznego pogłębiania własnego sposobu rozumienia zjawisk aksjologicznych; (2) doskonalenia aksjonormatywnego systemu grup ich osobistego współuczestnictwa i w jakimś stopniu szerszych zbiorowości społecznych.

Nie są to naturalnie wszystkie pedagogiczne wyzwania, należy ponadto zapoznać wychowanków z obowiązującymi w danym społeczeństwie określeniami wartości oraz z podstawowymi wyprowadzonymi z nich normami społecznymi (włącznie z zasadami uwzględnionymi w regulaminie szkoły). W kontekście wzmiankowanych treści trzeba poddać wnikliwej dyskusji oraz ustalić nieprzekraczalne granice między czynami dopuszczalnymi z aksjologicznego punktu widzenia, a postępowaniem w tym aspekcie niedopuszczalnym (destrukcyjnym, nietolerowanym, zabronionym). Warto przy tym ustawicznie akcentować potrzebę argumentowania wypowiedzianych sądów ewaluacyjnych, a także podkreślać wymóg uwzględniania w działaniu racji i ocen wyrażanych przez inne osoby. W końcu pogłębiać należy rozumienie moralnych konsekwencji własnych czy-

¹⁶ R. Adler, L. B. Rosenfeld, R. F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2011.

nów oraz rozwijać zdolności umożliwiające wychowankom twórcze obcowanie z wartościami, ich zachowywanie i chronienie.

Wiedzę o kryteriach i metodach dociekania sensu rzeczywistości dostarczają – jak wiadomo – teoria poznania, metodologia, logika i matematyka. Walory estetyczne doświadczanych zdarzeń, w tym szczególnie różne rodzaje wytworów artystycznych, podlegają analizie w ramach estetyki, historii sztuki i teorii sztuki. Wiedzę o dobru samym w sobie gromadzi i rozwija filozofia, teologia i etyka, a jego utylitarne aspekty bada ekonomia oraz liczne nauki zajmujące się organizacją życia gospodarczego i społeczno-politycznego. Uczniom objętym nauczaniem powszechnym w szkołach ogólnokształcących systematycznie wyklada się jednak tylko matematykę, dorobek wymienionych wyżej innych dyscyplin wiedzy bywa przekazywany fragmentarycznie i w konsekwencji nader powierzchownie.

Poszukiwanie egzystencjalnych aspektów sensu. Dociekanie egzystencjalnych aspektów sensu wyraża się – jak sądzę – pytaniami o źródła, determinację, wartość i finał rzeczywistości, w tym – znaczenie ludzkiej egzystencji. Człowiek pyta *dłaczego* (?) i *po co* (?) istnieją byty, wśród nich on sam, zachowując się tak, jakby nie wystarczała mu opisowa wiedza o świecie. Poszukuje odpowiedzi rozstrzygających kwestie egzystencjalne, w tym podejmując rozważania filozoficzne i antropologiczne, wglębia się w wiedzę religioznawczą, epistemologiczną i metodologiczną, prowadzi rozważania religijne i dociekania teologiczne. Tworzy sztukę, dzieląc się z odbiorcami kreacji artystycznych i z innymi twórcami relatywnie najbardziej osobistymi różnorodnymi obrazowaniami, intuicjami, przemyśleniami i ideami jej twórców, w tym ich refleksjami odnoszącymi się do możliwych rozwiązań problemów egzystencjalnych.

Pytania podmiotu o źródła i finał bytów oraz sens własnego istnienia mogą odnosić się do poszczególnych faktów, czynów i dokonań lub do mniejszych czy większych zbiorów tych zjawisk, a nawet do całej rzeczywistości. Dane zjawisko albo ich taki czy inny zbiór, podmiot uznaje za *sensowne* wtedy, gdy przypisuje mu autoteliczną wartość albo też, gdy jest przekonany, iż stanowi ono niezbędny warunek urzeczywistnienia wzmiankowanej przed momentem wartości (jej wykreowania, czy kultuwowania). W konsekwencji uzasadnienie sensu polegać powinno – jak wynika z powyższego – na wykazaniu, że uzasadniany fakt, czyn, lub zjawisko rzeczywiście ma istotne znaczenie dla stanu rzeczy uznanego w rozważanym przypadku za cel działania. Inaczej mówiąc, zasada się na udowodnieniu, iż prowadzi ono do niego, zbliża, stanowi istotne ogniwo w strategii postępowania wiodącej podmiot ku pożądanemu, oczekiwanemu przez niego dobru.

Budowanie wzmiankowanej strategii oraz dowodzenie jej racjonalności zakłada – jak wykazał Robert Sternberg¹⁷ – scalanie aktami rozumowań wcześniej wzajemnie niepołączonych fragmentów indywidualnego doświadczenia jednostki. Jego części są wówczas integrowane w struktury, wzajemnie odnoszone jedne do drugich, hierarchizowane, spajane w łańcuchy zależności przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych z jawnym zachowaniem się. W efekcie strategia staje się dostępnym wyobraźni podmiotu narzędziem urzeczywistniania wartości, a ponieważ dzięki wyżej wspomnianym połączeniom scala aktywizujący ją cel i metodę realizacji, w procesie regulacji zachowania się może spełniać zarówno funkcje dynamizujące, jak i ukierunkowujące jego aktywność. Zakres w jakim to czyni odpowiada naturalnie zasięgowi w jakim urzeczywistniana wartość angażuje wzajemnie zespolone, składające się na daną strategię, struktury psychiki osoby podejmującej działalność.

Stąd, zasadnicze rozstrzygnięcia egzystencjalne rzutują – jak sędzę – na organizację i przebieg ogółu procesów semantycznej regulacji zachowania, opartych na metaświadomości podmiotów. Porządkują bowiem – jak wynika z powyższego – świat ich przeżyć, a tym samym rzutują na interpretację doświadczanych zjawisk, w tym na sposób przewidywania zdarzeń oraz na tłumaczenie i komentowanie wyników badań nauk szczegółowych. „Rozwiązanie problemu egzystencjalnego – stwierdza M. Straś-Romanowska – jest ostatecznie równoznaczne ze zmianą osobistych znaczeń. Polega na zrozumieniu problemu przez odkrycie konstytuującego go sensu oraz rzutowanie na minione doświadczenia i na możliwy rozwój wypadków w bliższej lub dalszej przyszłości”¹⁸.

Stąd też sędzę, że w procesie edukacji centralną rolę należy przypisywać poszukiwaniu i analizie definicji *sacrum*, określającej dobro nadające życiu sens, a więc zajmujące nadrzędne miejsce w osobistej hierarchii wartości jednostki. Może ono jawić się podmiotom różnie, jako Byt, zbiór istnień, czy stan rzeczy napawający ich radością, a zarazem przekraczający swoim znaczeniem wartość definiującą go osoby. Sprecyzowanie go wspólnie z uczestnikami procesu edukacji uświadamia im pożądany, zasadniczy kierunek ich życiowej aktywności. Z samej definicji najwyższego dobra wynika bowiem, że podążanie ku *sacrum* zarazem przysparza jednostkom osobistej godności i w efekcie pogłębia ich człowieczeństwo, podczas gdy działania zdążają-

¹⁷ R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001; *eadem*, *Próba wersyfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, Vol. 44, nr 4, s. 375–405.

¹⁸ M. Straś-Romanowska, *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa–Wrocław 1995, s. 29.

ce w przeciwnym kierunku, odwrotnie – obniżają wartość i w konsekwencji rujną godność podmiotu.

Punkt wyjścia rozmów z uczniami poświęconych sferze *sacrum* stanowić powinny – jak sądzę – jej oba, współcześnie rozpowszechnione, relatywnie odrębne ujęcia: świeckie i religijne. Odwołują się one odpowiednio: (1) do laickiego humanizmu; (2) do światopoglądowych zasad opartych na wierze w Boga (lub bogów). Laicki humanizm wyraża się uznawaniem jednostki ludzkiej za najwyższe dobro i w konsekwencji przyznaniem poszczególnym podmiotom w zasadzie pełnej swobody chronionej w skali globalnej m.in. Międzynarodowymi Paktami Praw Człowieka¹⁹. Ich prawa do nieskrępowanego wyrażania własnych poglądów oraz do swobodnego działania są ograniczane jedynie dobrem innych osób, przyjmuje się bowiem, że naruszenie go krzywdzi nie tylko ofiarę, lecz odczłowiecza i wypacza osobowość sprawcy czynu²⁰.

Religijne *sacrum* w jego ujęciu spotykanym najczęściej w Polsce i w Europie, sprecyzowanym w doktrynie chrześcijańskiej, wiąże godność i człowieczeństwo z obrazem Boga w każdej ludzkiej osobie. Obecność wzmiankowanego wizerunku generuje pragnienie obcowania z Nim, naśladowania go i stawania się do niego podobnym. Wyraża się zatem także potrzebą zbliżenia się do bliźniego, rozumienia go, udzielania mu niezbędnej pomocy, postępowaniem w myśl tzw. złotej zasady: „*Wszystko więc co będziecie chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie*”²¹. Gwarantuje także poszanowanie naturalnych praw człowieka: wolności, sprawiedliwości, itd., sprzeniewierzenie się im oddala bowiem jednostkę od Boga, a tym samym w jakimś stopniu pozbawia ją człowieczeństwa.

¹⁹ Stanowią je m.in. Deklaracja Praw Dziecka, Deklaracja praw ludów tubylczych, Europejska Karta Równości Kobiet i Mężczyzn w Życiu Lokalnym, Europejska Karta Społeczna, Europejska Konwencja Praw Człowieka, Karta praw podstawowych, Konwencja o Prawach Człowieka i Biomedycynie, Konwencja o prawach dziecka, Konwencja ONZ w sprawie Zapobiegania i Karania Zbrodni Ludobójstwa, Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, Konwencja w sprawie niewolnictwa, Konwencja w sprawie zakazu stosowania tortur, Konwencja z Aarhus, Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Pierwszy Protokół Fakultatywny do Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, Światowa Konferencja Praw Człowieka w Wiedniu.

²⁰ Wspomniany proces deprawacji zobrazowała wyraźnie m.in. Zofia Nałkowska w książce *Granica*. Przedstawia ona przebieg kariery Ziembiewicza, której towarzyszy jego postępowanie nie liczące z dobrem Justyny, innej bohaterki powieści. Powieść kończy się klęską i tragedią doprowadzającą do samobójstwa Ziembiewicza.

²¹ *Nowy Testament; Kazanie na górze* (Mt 7, 12), *Miłość nieprzyjaciół* (Łk. 6, 31).

Wspólny element obu przedstawionych ujęć *sacrum* trafnie podkreśla – jak się wydaje – prawo sformułowane przez Immanuela Kanta, nazywane *imperatywem kategorycznym*. W jego brzmieniu najprostszym określeni brzmi ono: *należy postępować zawsze wedle takich reguł, co do których chciałobyśmy, aby były one stosowane przez każdego i zawsze*. Doktryna chrześcijańska dodatkowo je uzasadnia wskazując na obecność wizerunku Boga w każdym człowieku – właśnie tęsknota za Nim wzbudza pragnienie zbliżenia się do Innego. Laickie ujęcia, czyniąc z człowieka *sacrum*, pozbawiają się tego uzasadnienia, a w efekcie stają się homocentryczne, a z logicznego punktu widzenia – tautologiczne.

Dyskurs, prowadzący do odnajdywania egzystencjalnych aspektów sensu, pozwala ukierunkować życiową aktywność, a także – jak wynika z powyższego – służy sprecyzowaniu nieprzekraczalnych granic możliwej dowolności we własnym postępowaniu. Prowadząc go należy naturalnie dostosować poziom rozmowy do rozwojowych i indywidualnych możliwości wychowanków, tworząc atmosferę sprzyjającą rozumieniu partnerów, wzajemnej tolerancji oraz otwartemu wyrażaniu własnych poglądów. Nauczyciele troszczyć się powinni, aby rozwijające się u wychowanków poglądy dotyczące egzystencjalnych aspektów sensu znajdowały swój realny wyraz w postępowaniu. Tylko wówczas wzmacniać będą ich poczucie tożsamości, wzbudzając opartą na nim wiarę w możliwość i sens odpowiedzialnego sterowania własnym postępowaniem i w efekcie kierowania swoim losem.

Wszystkie przedstawione wyżej aspekty sensu: racjonalny, aksjologiczny i egzystencjalny, uzupełniają się i uzasadniają wzajemnie, stąd objęte nimi treści kształcenia powinny dopełniać się nawzajem. W relatywnie spójną całość winien komponować się cały program edukacji, człowiek jest bowiem oddzielną, integralną, niepodzielną całością. W żadnym stopniu nie zmienia tego faktu odnotowana wyżej okoliczność, że stanowi częstkę większych od niego całości. Życie ludzkie, ujęte z pewnego punktu widzenia, polega bowiem na ustawicznym harmonizowaniu występujących, łączących go z nimi, relacji. W przypadku gdy proces ten ulega rozchwianiu, następuje mniejsza lub większa dezorganizacja procesów rozwoju i funkcjonowania osobowości, skutkująca pojawieniem się zaburzeń w zachowaniu.

Podsumowanie

Człowiek rozwija się poszerzając doświadczenie, nabywane w kontaktach (1) z przyrodą; (2) w interakcjach z innymi ludźmi i grupami społecznymi; (3) w łączności z kulturą; (4) w procesie osobistych poszukiwań sensu poznawanych zdarzeń. Niezależnie od etapu i zakresu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ich niezmiennym celem pozostaje kształcenie zdol-

ności intelektu i cech osobowości uczniów umożliwiających im zachowanie wewnętrznej harmonii oraz współbrzmienia z otoczeniem w każdym z czterech wymienionych wyżej obszarów. Edukacja na poziomie uniwersyteckim stanowi jedynie kolejne ogniwo przedstawionego przed momentem procesu. Oznacza to, że zasadza się na przymiotach oczekiwanych już od maturzystów, a ponadto zakłada osiągnięcie przez studentów stanu gotowości do dalszego intelektualnego i charakterologicznego rozwoju oraz przyswojenia szczególnej wiedzy i określonych umiejętności kierunkowych (specjalistyczno-zawodowych).

4. Przestanki tworzenia modelu szkoły wyższej wynikające z historii uniwersytetu

Tekst niniejszego rozdziału charakteryzuje praktykę uniwersytecką, przedstawiając ją w ujęciu historycznym. Omawia sukcesywnie następujący w dziejach rozwój i różnicowanie się przyświecających jej idei oraz zasad regulujących kształcenie młodzieży, pracę naukową i aktywność kulturotwórczą uniwersytetów. Opisuje ustawicznie zmieniające się w dziejach sposoby fundowania (zakładania) szkół wyższych, zasady ich organizacji i reguły funkcjonowania w cywilizacji europejskiej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Podkreśla idee zweryfikowane doświadczeniami historii, decydujące o wartości uniwersytetu, warte kontynuowania i racjonalnego, twórczego rozwijania.

4.1. Wybrane idee określające funkcjonowanie społeczności akademickich.

Rys historyczny

Szkoły kształcące młodzież na poziomie akademickim powstawały już w starożytności. Za pierwszą z nich większość badaczy uważa Akademię Platoniską założoną w 387 roku przed Chrystusem. W 425 roku utworzono, ufundowany przez Teodozjusza, Uniwersytet w Konstantynopolu – mieście stanowiącym w tym czasie dynamicznie rozwijającą się (greckojęzyczną) stolicę Cesarstwa Wschodniego (Bizantyńskiego). W świecie muzułmańskim pierwszymi uczelniami były: utworzony w roku 859 Uniwersytet Quarauiyine w Fez w Maroku oraz założony w roku 970 Uniwersytet Al-Azhar w Egipcie.

Wymienionych szkół historycy w zasadzie nie uznają jednak za pierwotne wzory współczesnych uczelni wyższych. Idee oraz modele konstytutywne dla tych ostatnich, aktualne do dnia dzisiejszego, zostały sformułowane i sprecyzowane dopiero w średniowiecznych uniwersytetach. Najważniejsze z wspomnianych idei, wśród nich wzory zachowania się oczekiwane od studentów i absolwentów uniwersytetów, a także schematy organizacji życia społeczności akademickich przedstawiono w zestawieniu 1. Warto o nich stale pamiętać również współcześnie, m.in. z tego powodu, iż – jak podaje Clark Kerr – wśród 63 publicznych instytucji, jakie przetrwały na świecie od czasu średniowiecza, 58 z nich stanowią właśnie uniwersytety¹.

Zestawienie 1

¹ C. Kerr, *The Uses of University*, Harvard University Press, Cambridge 2014.

Zasadnicze idee określające funkcjonowanie społeczności akademickich oraz odpowiadające im wzory zachowania się oczekiwane od studentów i absolwentów uniwersytetów

Treść kulturowych wzorów organizacji życia społeczności uniwersyteckiej	Rok i miejsce wdrożenia wzoru	Wzory zachowania się oczekiwane od studentów i absolwentów
1. Misją uniwersytetu jest kształcenie studentów na poziomie wyższym	Obowiązuje już w Akademii Platońskiej	Nauka w uniwersytecie wymaga uprzedniego przygotowania, absolwentów charakteryzuje wyższy poziom wykształcenia
2. Uniwersytet powstaje w efekcie ruchu korporacyjnego uczniów i nauczycieli lub z fundacji władców	Bolonia – 1088 r. Paryż – XII wiek, Sorbona – 1257 r. Praga – 1348	Studentów i absolwentów powinna cechować samodzielność, zdolność do uczestnictwa w życiu zbiorowości społecznych i odpowiedzialność
3. Uniwersytet zachowuje status instytucji ponadnarodowej	Paryż XII wiek, Sorbona – 1257 r.	Brak uprzedzeń narodowych, zdolność czerpania wzorów z dorobku nauki i kultury całego świata cywilizowanego
4. Uniwersytetowi gwarantuje się autonomię w sprawach ekonomicznych, wewnętrznych i naukowo-dydaktycznych, w tym prawo przyznawania stopni akademickich: bakalarza i magistra (licencjata)	Paryż – 1200 r.	Studentów powinno cechować kompetentne uczestnictwo w zarządzaniu uniwersytetem a absolwentów, wyróżniona, nauczycielska pozycja w społeczeństwie
5. Studenci mieszkają razem w kolegiach	Paryż – 1200 r.	Studentów i absolwentów charakteryzuje wysoki poziom kompetencji społecznych
6. Uniwersytet jest organizacją składającą się z fakultetów	Paryż – 1200 r.	Studenci powinni podporządkować się autonomicznej władzy profesorów
7. Najwyższym stopniem naukowym jest stopień doktora	Paryż – XV wiek	Studenci powinni dążyć do uzyskania możliwie najwyższych stopni naukowych
8. Uniwersytet zrzesza wiele względnie autonomicznych kolegiów. Idea uniwersytetu kolegijskiego – Oxbridge	Oksford – 1246 r.	Studentów i absolwentów powinien cechować wysoki poziom identyfikacji z kolegiem
9. Obowiązek prowadzenia badań naukowych nałożony na profesorów	Berlin – 1809 r.	Studenci i absolwenci wiążą autorytet profesorów z efektami prowadzeniem przez nich badań naukowych
10. Idea uniwersytetu prowadzącego badania naukowe	Berlin – 1809 r.	Studentów i absolwentów powinna cechować zdolność uczestnictwa w badaniach naukowych
11. Prowadzenie zajęć w językach narodowych	Przełom XVIII i XIX wieku	Studenci i absolwenci powinni identyfikować się z narodem

12. Rozróżnienie między funkcjami dydaktycznymi i egzaminacyjnymi (idea egzaminów zewnętrznych)	Oxbridge	Studenci i absolwenci powinni okazać się zdolni do samodzielnego studiowania i poddawania się obiektywnym egzaminom
13. Idea uniwersytetu wszechstronnego i modułowego (łąającego naukę zawodu i przedmioty praktyczne z kształceniem w zakresie sztuk wyzwolonych)	Glasgow – 1451 r., Edynburg – (1582 r.)	Od studentów i absolwentów oczekuje się kompetencji w zakresie ściśle określonych modułów i specjalności
14. Idea akademickiej szkoły politechnicznej	Paryż – 1794 r.	Od absolwentów niektórych szkół wyższych oczekuje się kompetencji politechnicznych
15. Dostosowywanie struktury uniwersytetu do potrzeb życia społeczno-gospodarczego	Glasgow – 1451 r., Edynburg – 1582 r.	Wykształcenie studentów odpowiadać powinno potrzebom społeczno-gospodarczym
16. Idea mianowania profesorów przez państwo	Berlin – 1809 r.	Młodzież uniwersytecka powinna być kształcona przez osoby wybitne, weryfikowane przez władze państwowe
17. Uniwersytetowi należy zagwarantować intelektualną wolność w obszarze jego pracy badawczej i w działalności dydaktycznej	Berlin – 1809 r.	Od studentów i absolwentów oczekuje się bezinteresownego dociekania, głoszenia i kierowania się prawdą
18. Uniwersytet zapewnia studentom wykształcenie szerokie, umocnione naukowo	Berlin – 1809 r.	Studenci i absolwenci powinni kierować się w życiu szeroką, współczesną wiedzą o rzeczywistości
19. Idea uniwersytetu otwartego	Londyn – 1858 r., Milton Keynes – 1965–1969	Idea powszechnego dostępu do nauki na poziomie wyższym
20. Idea jednostki pozwalającej oceniać, mierzyć i porównywać osiągnięcia studentów kończących różne wyższe uczelnie	USA – XX wiek	Kompetencje absolwentów powinny być zróżnicowane, lecz obiektywnie porównywalne

Źródło: opracowanie własne.

Ridee przedstawione w zestawieniu 1 nadal określają zasady organizacji, zadania i sposób funkcjonowania szkół wyższych. Zauważyć można, że uwzględnia się je wybiórczo w różnych szkołach, zależnie od kulturowanej w nich tradycji i aktualnie podejmowanych zadań. Właściwie powszechną akceptację w uczelniach całej Unii Europejskiej uzyskała idea akcentująca potrzebę jedności kształcenia oraz prowadzonych w nich dociekań i badań naukowych. Podkreśla ją m.in. uchwała Senatu Uniwersytetu warszawskiego

z 17 grudnia 2008 roku, stwierdzająca: Uniwersytet ma nie tylko utrzymywać w narodzie nauki i umiejętności w takim stopniu, na jakim już w świecie uczonym stanęły, ale nadto doskonalić je, rozkrzewiać i teorię ich do użytku społeczności zastosować.

4.2. Funkcjonowanie uniwersytetów w średniowieczu

Pierwszy uniwersytet średniowieczny został ufundowany w Bolonii w roku 1088 w wyniku ruchu korporacyjnego dojrzałych i majątnych studentów istniejącej w tym mieście szkoły prawnej. Profesorowie byli zatrudniani przez osoby uczące się, przez nie kontrolowani i oceniani, a gdy nie przestrzegali reguł ustanowionych przez władze zrzeszenia (*universitas*) nakładano na nich stosowne kary. Przed przyjęciem do uniwersytetu, od jednostek rozpoczynających studia wymagano opanowania sztuk wyzwolonych: łaciny, dialektyki (logiki), retoryki, geometrii, arytmetyki, astronomii i muzyki. Absolwenci otrzymywali tytuł magistra upoważniający ich do nauczania prawa oraz wykonywania zawodów prawnych.

Uniwersytety w Paryżu² i w Oksfordzie³ tworzone na innej drodze – nie wskutek zrzeszenia się uczniów, lecz nauczycieli. Pierwszy był efektem korporacyjnego ruchu wykładowców trzech słynnych wówczas szkół paryskich, kontrolowanych przez Katedrę Notre Dame: (•) katedralnej; (•) Św. Genowefy; (•) Św. Wiktora⁴. Celem zrzeszenia (*universitas*) było zapewnienie korporacji, a w efekcie jej członkom, możliwie pełnej niezależności. Starano się o uwolnienie księży pracowników uniwersytetu od podatków płaconych biskupowi, zagwarantowanie uczelni autonomicznej władzy nad studentami oraz przyznanie prawa określania kryteriów przyzwyanych stopni akademickich.

Przywilej zachowywania autonomii w relacjach uniwersytetu z miastem został mu przyznany w roku 1200, przez króla Francji Filipa II Augusta, panującego w latach 1180–1223. Uzyskana autonomia polegała na niezależności uczelni w sprawach wewnętrznych, wyrażając się samodzielną jurysdykcją oraz prawami do strajku i secesji z miasta⁵. Bullą z roku 1231 papież Grzegorz IX zagwarantował uniwersytetom prawo do prowadzenia egzaminów sprawdzających wiedzę oraz licencjonowania nauczycieli. Zabezpieczył

² Najwcześniejsza wzmianka o paryskiej korporacji nauczycieli pochodzi z roku 1208.

³ Uniwersytet Oksfordzki powstał we wczesnych latach XII wieku. Dokładna data założenia go jest nieznana, patrz: H. Zins, *Historia Anglii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 97.

⁴ A. Osmólska-Mętrak, *Alma Mater Studiorum*, „Wiedza i Życie” czerwiec 2006.

⁵ J. Brzeziński, *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2.

im również przywileje upoważniające do nadawania stopni naukowych oraz nauczania w całym chrześcijańskim świecie⁶.

Uniwersytet w Paryżu przyjmował bardzo młodych żaków, często osoby w wieku 14–15 lat⁷. Ponieważ poziom ogólnej wiedzy młodzieży przybywającej do Szkoły z reguły był relatywnie niski, kształcenie studentów zazwyczaj rozpoczynano od nauczania siedmiu sztuk wyzwolonych⁸. Językiem wykładowym była łacina, zaś metodą nauczania – scholastyka, rozumiana jako sposób abstrakcyjnego dociekania prawdy wywodzonej z założeń, bez odwoływania się do systematycznych ustaleń empirycznych. Struktura uczelni z reguły miała charakter korporacyjny: wykładowcy tworzyli organizacje zwane *fakultetami*, studenci natomiast grupowali się w *naćjach*, dzielących się według krajów ich pochodzenia.

Po ukończeniu nauki w zakresie sztuk wyzwolonych, trwającej zazwyczaj kilka pierwszych lat studiów, student otrzymywał stopień „bakalarza”. Wzmiankowany stopień był odpowiednikiem miana „praktykant”, przypisywanego wówczas osobom pobierającym naukę zawodu u mistrza gildii. Upoważniał do uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w ramach innych wydziałów uniwersytetu, w obrębie których nauka trwała kolejnych kilka lat (na wydziale teologii średnio 10), tak że większość studentów tego ostatniego wydziału kończyła go w wieku 40 lat. Rozróżnienie dyplomów na magisterskie i doktorskie wprowadzono dopiero XV wieku.

W roku 1209 powstał Uniwersytet w Cambridge, w 1222 Uniwersytet Padewski, przy czym do końca XIV stulecia założono ponad dwadzieścia kolejnych uniwersytetów, m.in.: w Rzymie, Heidelbergu, Kolonii, Pradze oraz w Krakowie (1364). Z reguły zakładano je z woli i z fundacji światłych władców, z misją rozwijania działalności naukowej i dydaktycznej. Wzorem dla ich wewnętrznej organizacji z czasem stała się, utworzona w roku 1257 Sorbona⁹, składająca się z czterech wydziałów: (•) sztuk wyzwolonych; (•) prawa; (•) medycyny; (•) teologii, kierowanych przez dziekanów. Wykładowcy i studenci mieszkali w bursach nazywanych *kolegiami*; a na czele całej uczelni stał *rektor*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ W XIII wieku liczba studentów w uniwersytecie Paryskim wynosiła ponad 7000, patrz: S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różne przejawy. Otwarty Uniwersytet Izraela*, http://www.google.pl/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCsQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dsw.edu.pl%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fseminaria%2F-Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc&ei=8bzgU4KnGYP17AaEtoHgDA&usq=AFQjCNGIQBqdNt2Agj0u5QLhgKgETvd0g&cbvm=bv.72197243,d.ZGU [pobrano: 5.08.2014].

⁸ Pracę tę dzisiaj powierzono szkołom średnim.

⁹ Sorbona została ufundowana przez Roberta de Sorbonę; w pierwszej fazie istnienia stanowiła kolegium dla 16 biednych studentów studiujących teologię.

Uniwersytet Oksfordzki ukształtował model *uniwersytetu kolegiального*, złożonego z licznych kolegiów zachowujących autonomię w sprawach dydaktycznych. Od powstania w roku 1246 Merton College były to przede wszystkim kolegia mieszkalne (dziś jest ich 41 plus 8 domów studenckich). Kształcenie, kończące się uzyskaniem *stopnia licencjata*, obejmowało głównie naukę sztuk wyzwolonych (humanistycznych), a ponadto medycynę i teologię; edukację w zakresie prawa prowadziło Zrzeszenie Prawników w Londynie. Uniwersytet Cambridge reprezentował analogiczną strukturę, stąd systemy organizacji obu rozważanych uczelni zazwyczaj określa się łącznie jako *model Oxbridge*.

4.3. Funkcjonowanie uniwersytetów w dobie nowożytnej

Mimo, że w średniowieczu uniwersytety obdarzano szacunkiem, widząc w nich międzynarodowe centra życia umysłowego i kształcenia akademickiego, w dobie nowożytnej zaczęła uwidaczniać się potrzeba ich reorganizacji. Generowały ją kolejne odkrycia naukowe i wynalazki techniczne, wzrastające zapotrzebowanie na wyższych urzędników i nauczycieli szkół średnich oraz pogłębiające się oświeceniowe dążenia wykształconych warstw społeczeństwa. Zmiany wprowadzane w uczelniach polegały głównie na zastępowaniu łaciny (stosowanej wcześniej) językami narodowymi oraz wdrażaniu nowych metod nauczania: seminariów i laboratoriów. Na profesorów nałożono obowiązek osobistego prowadzenia badań naukowych, gwarantując im zarazem pełną swobodę prowadzonych ustaleń, w tym niezależność od instytucji i doktryny głoszonej przez Kościół.

W efekcie rozwijały się zarówno uformowane dotąd systemy organizacyjne życia akademickiego, jak i wykształciły nowe modele uniwersytetów w tym: (•) szkocki; (•) londyński; (•) otwarty; (•) francuski; (•) niemiecki; (•) amerykański. Poszczególne szkoły charakteryzowały się przy tym indywidualnymi przymiotami. W uniwersytetach Oxbridge nadal zachowywano zatem podział na jednostki o nazwie *colleges*, koncentrujące się na realizacji misji kształcenia elitarnych kręgów społeczeństwa (dżentelmenów). Zadania dydaktyczno-wychowawcze były i są realizowane pod opieką tutora zastępującego uczącym się, z reguły dwóm do pięciu studentom, rodziców.

Cechą wyróżniającą system Oxbridge jest rozdział funkcji dydaktycznych, powierzanych *colleges*, od egzaminacyjnych, wypełnianych przez Uniwersytet. Realizowany program dydaktyczny zasadza się na idei studiów wszechstronnych (jednolitych, niedzielenych na moduły), odpowiadających kierunkom studiów. Osiągnięcia ustalane podczas egzaminów zewnętrznych, decydują o rodzajach przyznawanych studentom dyplomów, a te

o możliwości kontynuowania studiów i w znacznej mierze o zatrudnieniu w Służbach Cywilnych. Zwykły Dyplom (Ordinary Degree) nie upoważnia do kontynuowania nauki, Dyplom Licencjata (BA Honours) uzyskuje się z kolei na czterech różnych poziomach odpowiadających coraz pełniejszemu i doskonalszemu opanowaniu programu: Pierwszym, Drugim Niższym, Drugim Wyższym i Trzecim.

Model wszechstronnego uniwersytetu został uformowany w Uniwersytetach Szkocji w: (•) Glasgow, utworzonym w 1451 roku; (•) Edynburgu, założonym w 1582 roku. Wyróżnia go nauczanie wielokierunkowe i modułowe, łączące klasyczne przygotowanie studentów z kształceniem zawodowym uwzględniającym bieżące potrzeby społecznej praktyki. Ze względu na nią tworzono liczne, coraz to nowe kierunki studiów, ustawicznie dostosowywane do stale zmieniających się żądań rynku pracy. Liczono się także z osobistymi zainteresowaniami słuchaczy, wynagrodzenie profesorów uzależniano bowiem od ilości studentów–uczestników prowadzonych przez nich zajęć.

4.4. Charakterystyka wybranych systemów uniwersyteckich

4.4.1. Uniwersytet Londyński

Uniwersytet Londyński założono w roku 1826 z inicjatywy i przy znacznym udziale filozofa i ekonomisty Jeremiego Benthama. W myśl statutu Uniwersytetu z roku 1836 pełnił on funkcję Państwowego Organu Egzaminacyjnego Wielkiej Brytanii. Bezpośrednio współdziałał w tym zakresie z University College założonym w roku 1826 i utworzonym w 1829 roku King's College zajmującymi się dydaktyką. Statut nadany Uniwersytetowi w roku 1858 rozszerzył obszar przypisanej mu działalności (dotąd sprawdującej się do sprawdzania wiedzy studentów brytyjskich) o zadanie polegające na egzaminowaniu i przyznawaniu stopni naukowych młodzieży z wszystkich innych krajów świata.

Uniwersytet Londyński stał się w ten sposób pierwszym na świecie uniwersytetem otwartym, a po kolejnych 40 latach także instytucją dydaktyczną, w roku 1898 przyznano mu bowiem prawo kształcenia młodzieży. Misję dydaktyczną podjął jednocząc się i włączając we własną strukturę już wyżej wspomniane *University College* i *King's College*. W XX wieku skupił kolejnych 50 szkół wyższych typu uniwersyteckiego, m.in.: Birkbeck University of London (BBK), Heythrop College (filozoficzno-teologiczny), London School of Economics and Political Science (LSE), Queen Mary, University of London (QMUL), Queen Mary's School of Medicine and Dentistry i inne. Stał się w ten sposób uniwersytetem związkowym, wzmianko-

wane szkoły zachowywały bowiem względną autonomię, odrębne programy kształcenia i w konsekwencji specyficzny charakter.

„W roku 1897 – jak pisze Guri-Rosenblit Sarah – studenci mieli możliwość wyboru między eklektycznymi studiami kończącymi się egzaminem a dyplomem z wyróżnieniem w obrębie wybranego obszaru przedmiotowego. W roku 1897 końcowy egzamin, na przykład w *Bachelor of Arts*, obejmował łacinę z historią Rzymu, grekę z historią Grecji i dwa przedmioty wybierane z następujących: języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego, arabskiego lub sanskrytu; historii; matematyki czystej lub matematyki mieszanej; nauki o umyśle i nauk moralnych; oraz ekonomii politycznej. Końcowy egzamin *Bachelor of Science* obejmował wybór trzech przedmiotów z czystej matematyki, matematyki mieszanej, fizyki eksperymentalnej, chemii, botaniki, zoologii, fizjologii zwierząt, geologii i geografii fizycznej (Bell i Tight, 1993)¹⁰. Coraz większa liczba kandydatów optowała za przystąpieniem do egzaminów z wyróżnieniem, wyspecjalizowanych w określonym polu przedmiotowym”¹¹.

4.4.2. Uniwersytet otwarty

Ideę uniwersytetu otwartego, wygenerowaną w Uniwersytecie Londyńskim, rozwinęto i w pełni wdrożono w życie w latach 1965–1969, tworząc Uniwersytet Otwarty z siedzibą w Milton Keynes w hrabstwie Buckinghamshire. Szczególnymi przymiotami utworzonego Uniwersytetu (i innych uczelni realizujących konstytuujące go założenia) były idee: (1) nauczanie na odległość oraz (2) braku selekcji osób ubiegających się o przyjęcie na studia. Zgodnie z pierwszą z nich proces dydaktyczny zasadza się na dostarczaniu studentom niezbędnych materiałów: sylabusów i odpowiadających im skryptów, książek, czasopism, płyt CV, nagrań radiowych, przekazów telewizyjnych i internetowych. W myśl drugiej, przyjmowane są do Uniwersytetu wszystkie osoby zainteresowane nabywaniem wiedzy – bez egzaminów wstępnych, bez świadectw określających stopień ich przygotowania ogólnego czy kierunkowego.

Kształcenie ma charakter modułowy: w każdym obszarze wymaga, po pierwsze, zaliczenia pracy pisemnej¹² (przygotowanej w formie raportu, eseju czy *case study*), po drugie, uzyskania pozytywnej oceny na egzaminie sprawdzającym opanowaną wiedzę i umiejętności. Bezpośredniej obecności studenta w Uniwersytecie wymagają wspomniane wyżej egzaminy, a ponad-

¹⁰ R. Bell, *Tight Multipartite, M. Open Universities: A British Tradition?*, Buckingham: The Society of Research into Higher Education & The Open University Press, London 1993.

¹¹ *Op. cit.* s. 16.

¹² Zwanej Tutor Markt Assignment.

to z reguły nieliczne zajęcia praktyczne. Zależnie od zakresu opanowywanego modułu i od poziomu kształcenia studia kończą się certyfikatem potwierdzającym ukończenie danego kursu, dyplomem lub stopniem licencjackim. Uzyskany licencjat uprawnia do podjęcia studiów magisterskich, przy czym absolwenci tych ostatnich uzyskują prawo do odbywania studiów doktorskich (czy to stacjonarnych, czy niestacjonarnych).

4.4.3. Szkoły politechniczne we Francji

Współczesny model kształcenia uniwersyteckiego we Francji uformował się po reformach przeprowadzonych przez Napoleona, wskutek utworzenia akademickich szkół zawodowych: *grand écoles* – organizacji dydaktycznych przygotowujących wysoko kwalifikowanych specjalistów. Warto wskazać wśród nich m.in. utworzoną w 1794 roku *Wyższą Szkołę Techniczną*, przekształconą następnie w *Ecole Polytechnique*, najpierw przygotowującą oficerów artylerii, a następnie również inżynierów innych specjalności. W roku 1995 utworzona została *École Normale Supérieure*: główna humanistyczna instytucja edukacyjna Francji, przygotowująca politycznych, artystycznych i intelektualnych kadry i elity społeczeństwa. Dostanie się na wzmiankowane, i inne uczelnie *grand écoles*, z reguły poprzedzane jest egzaminem lub konkursem świadectw; uniwersytety prowadzą nabór otwarty, w efekcie jednak (bez ścisłej selekcji osób rozpoczynających studia) stały się uczelniami masowymi i drugorzędnymi.

Istniejący we Francji system akademickiej edukacji ma charakter scentralizowany, a w konsekwencji kontrolowany i w znacznym stopniu zależny od postanowień rządu, a także biurokratyzowany. Oferuje młodzieży dwuletnie studia akademickie w instytutach zawodowych, trzyletnie szkoły kończące się licencjatem i czteroletnie, umożliwiające uzyskanie magisterium. *Grandes écoles* stały się wzorem dla dwóch szkół włoskich, a to: Scuola Normale di Pisa i Scuola Superiore di Sant'Anna. W Polsce ich odpowiednikami są politechniki, wyższe szkoły ekonomiczne i rolnicze, akademie medyczne i artystyczne oraz szkoły i uniwersytety zawodowe prowadzące studia w zakresie nauk humanistycznych, społecznych i matematyczno-przyrodniczych.

4.4.4. Uniwersytet Berliński

Model organizacji uniwersytetów w Niemczech ukształtował się w Uniwersytecie Berlińskim założonym przez Wilhelma von Humboldta w 1809 roku. Ideą przyświecającą jego organizatorowi było uczynienie uniwersytetu: *wierzchołkiem, gdzie zbiega się wszystko to, co dzieje się bezpośrednio w interesie*

*moralnej kultury narodu*¹³. Realizacji wzmiankowanej idei mają służyć – zdaniem Humboldta – osobliwe obowiązki i przywileje należne wyższej uczelni. Stanowią je: (•) wymóg prowadzenia badań naukowych; (•) gwarancje intelektualnej wolności poznawczej i działalności dydaktycznej; (•) troska o zgodność między nauczaniem a wiedzą naukową. Szkoła ma kierować się nimi w celu *zapewnienia studentom* [...] *Allgemeine Bildung, szerokiego i naukowo umocnionego wykształcenia*¹⁴.

Urzeczywistnienie rozumianego w ten sposób celu kształcenia W. Humboldt powierzył autonomicznym katedrom uniwersyteckim, kierowanym przez profesorów ukierunkowujących pracę współdziałających z nimi asystentów. Postulował, aby zajęcia dydaktyczne rozwijały przede wszystkim intelektualne funkcje studentów, umożliwiające otwarte na rzeczywistość, samodzielne myślenie. Troskę o zewnętrzną niezależność uczelni, założyciel Uniwersytetu Berlińskiego usiłował łączyć ze staraniami mającymi zapobiec tworzeniu się w nim wewnętrznych frakcji osób kierujących się partykularnymi interesami. Miało służyć temu m.in. mianowanie profesorów przez państwo, sprzyjające – zdaniem Humboldta – nie tylko umocnieniu poznawczej niezależności kierowników katedr, lecz także realizacji innych zasadniczych postulatów organizowanego w Berlinie *liberalnego uniwersytetu*.

4.4.5. Uniwersytety amerykańskie

Organizacyjne formy amerykańskich uniwersytetów początkowo były wzorowane na angielskim modelu *oxbridge*. W *colleges* realizowano obowiązkowy program studiów, umożliwiający zdobycie wykształcenia ogólnego, odpowiadający relatywnie wysokiemu poziomowi, nieuprawniający jednak do przyznawania ich absolwentom stopni naukowych. Niektóre z tych szkół istnieją nadal, oferując młodzieży naukę odpowiadającą „półwyższemu” poziomowi, inne podwyższyły go stając się z czasem renomowanymi uczelniami. Przykładem tego ostatniego rodzaju szkoły jest Radcliffe College, jedna z pierwszych uczelni dla kobiet¹⁵, stanowiąca dzisiaj (po przekształceniu w Radcliffe Institute for Advanced Study at Harvard) integralną część Uniwersytetu w Harvardzie.

¹³ B. Wittrock, *The modern university: The three transformations*, [w:] *The European and American University since 1800*, red. S. Rothblatt, B. Wittrock, Cambridge University Press, Cambridge 1993, s. 298–314, 317.

¹⁴ *Op. cit.*, S. Guri-Rosenblit, s. 24.

¹⁵ Radcliffe College został założony w 1879 roku. Pierwszą szkołą dla kobiet w Stanach Zjednoczonych był Wellesley College utworzony w roku 1870.

Reformę systemu *colleges* zapoczątkowaną w 1875 roku przeprowadzono czerpiąc z wzorów wypracowanych w ramach niemieckiego modelu kształcenia uniwersyteckiego. W jej wyniku wyloniono tzw. *graduate schools*, umożliwiające – w myśl idei Humboldta – kończenie studiów magisterskich i doktorskich oraz podkreślające wymóg rozwijania w uniwersytetach badań naukowych. Zgodnie z powszechnym w Ameryce nastawieniem utylitarystycznym akcentowano przy tym służebny, praktyczny, prospołeczny wymiar uczelni wyższych. Uwzględniano go w procesie ukierunkowywania badań podstawowych, oraz planowania i tworzenia sprofilowanych zawodowo kierunków studiów, czerpiąc w tym zakresie wzory ze szkockiego modelu funkcjonowania uniwersytetu.

Dynamicznemu rozwojowi nauki i gospodarki towarzyszyło w konsekwencji wyraźne różnicowanie się uniwersytetów amerykańskich. Tworzono w nich nie tylko nowe specjalności humanistyczne, matematyczno-fizyczne i przyrodnicze, lecz także kierunki politechniczne. W efekcie zmieniała się struktura uczelni: rozrastające się wydziały usamodzielniały się, stając się odrębnymi akademiami lub szkołami wyższymi albo też, pozostając nadal zrzeszone, przekształcały się (na wzór Londyńskiego Uniwersytetu) w multikampusowy uniwersytet, *multiwersytet*. Uczelnią tego rodzaju jest m.in. Uniwersytet Kalifornijski, zrzeszający obecnie dziesięć różnych uniwersytetów, takich jak Uniwersytet Kalifornijski w Berkeley czy Uniwersytet Kalifornijski w Los Angeles, a ponadto związany z Laboratorium w Los Alamos (zajmującym się energią atomową).

Charakterystycznymi cechami współczesnego systemu szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki są ponadto: wielozadaniowość, elastyczność, modułowy system kształcenia, stosowanie jednolitego systemu „miar” (*units*) umożliwiających szacowanie osiągnięć studentów i utrzymywanie silnych związków z absolwentami. Pierwsza z wymienionych właściwości – wielozadaniowość – wyraża się ustawicznym mnożeniem i różnicowaniem zadań i funkcji powierzanych uniwersytetom, a w efekcie poszerzaniem pola ich aktywności. Przejawem elastyczności jest z kolei zdolność harmonijnego łączenia różnych praktyk edukacyjnych, zachowywana dzięki stosowaniu we wszystkich uczelniach (tak małych, jak i dużych) jednorodnych modułów oraz sposobów oceny osiągnięć studentów. Związki z absolwentami owocują natomiast charakterystycznymi dla Amerykanów, budzącymi podziw w krajach Europy, nadzwyczaj hojnymi dotacjami przekazywanymi na rzecz uniwersytetów przez właścicieli, organy założycielskie, zarządy czy managerów biznesu.

Podsumowanie

Różnorodność odrębnych typów szkół wyższych oraz wielowątkowość wzorów kultury stanowiących tradycję uniwersytecką nie pozwala na jej bezrefleksyjne kontynuowanie. Składające się na nią modele postępowania okazują się w różnych krajach i okresach historii przynajmniej częściowo sprzeczne. Z ich zbioru wybrać należy zatem te, które decydują o nieprzemijającej wartości uniwersytetów, a odrzucić uchybiające im, przebrzmiałe, nieodpowiadające wyzwaniom współczesnego społeczeństwa. Uniwersytet powinien pozostać naturalnie szkołą kształcącą na poziomie najwyższym, instytucją kultywującą oraz rozwijającą wiedzę i kulturę, środowiskiem, które umożliwia wychowankom nabywanie skomplikowanych, specjalistycznych kompetencji, a także sprzyjającym ich intelektualnemu dojrzewaniu, wzrastaniu w mądrości i formowaniu charakteru.

5. Przesłanki tworzenia modelu absolwenta uniwersytetu w kontekście współczesnych przemian kulturowych i cywilizacyjnych

Przedmiotem analizy w rozdziale jest współczesny uniwersytet, jego funkcjonowanie, aktualnie rysujące się oraz stawiane przed nim i podejmowane przez niego wyzwania. Wywody skupiają się na prezentacji konstytutywnych cech oraz podstawowych funkcji szkół wyższych działających obecnie w Polsce. Uwagę zwraca się m.in. na liczne przeszkody utrudniające ich efektywne pełnienie, wynikające z antynomii typowych dla aktualnego poziomu rozwoju kulturowo-cywilizacyjnego społeczeństwa. Wiążą się one ze sprzecznościami między aspektowością naukowego opisu rzeczywistością a holistycznością jej samej, zapotrzebowaniem na wiedzę a relatywizacją wszelkiej prawdy w jej różnorodnych postmodernistycznych interpretacjach, niezależnością badań naukowych a ich komercjalizacją i utylitaryzacją, egalitarnością kształcenia a elitarnością edukacji na poziomie uniwersyteckim, itd.

5.1. Misja uniwersytetu

„Uniwersytet – pisze Kazimierz Denek – traktuje się jako wspólnotę (*universitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których aktywność skierowana jest na: kształcenie pracowników naukowo-badawczych oraz wysoko kwalifikowanych kadr dla kultury, edukacji, sektorów, sfer, działów gałęzi gospodarki narodowej, podejmowanie ważnych społecznie, interesujących poznawczo i istotnych utylitarne problemów tak, aby rozwiązywać je w twórczych i nowocześnie prowadzonych badaniach naukowych. Uosabia on wszystkie szkoły wyższe, bez względu na ich nazwę i statut”¹. [...] „Jest to – zauważa – interdyscyplinarna uczelnia, która wykracza poza horyzont poszczególnych dyscyplin. [...] W społeczeństwie wiedzy – dodaje (cytując poglądy Anny Knapieńskiej²) – będzie to uniwersytet badawczy, autonomiczny, bogaty i zjednoczony”³.

Celem istnienia uniwersytetu jest kształcenie i studiowanie, powinien być on zatem: instytucją kształcącą się⁴, ostoją kultury i tożsamości narodowej, uczelnią formującą harmonijne osobowości członków kolejnych pokoleń światłej, moralnej i kreatywnej inteligencji. Spełnia wspomnianą rolę elito-

¹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 29.

² A. Knapieńska, *PAN o uniwersytecie przyszłości*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7, s. 68–69.

³ K. Denek, *op. cit.*, s. 188.

⁴ *Ibidem*, s. 93.

twórczą wówczas, gdy rozwija u studentów autokrytycyzm, przygotowuje ich do samodzielnego myślenia, usposabia do racjonalnego rozwiązywania problemów, studiowania i uzupełniania wiedzy przez całe życie. Wyróżniającą cechą studiów w uniwersytecie pozostawać powinno dążenie do poznania rzeczywistości w sposób wszechstronny i wieloaspektowy z uwzględnieniem jej aspektów humanistycznych, aksjologicznych i filozoficznych. Stąd – zauważa Denek – zapewnić on powinien studentom najlepsze wykształcenie: „[...] we wzorowej formacji ich ducha i charakteru, które zagwarantuje absolwentom zarówno fachową jakość, jak i wartościową treść ich pracy; odróżnianie przez nich prawdy od fałszu, dobra od złego, piękna od brzydoty; pielęgnowanie Polskiej kultury i tożsamości narodowej z jej humanistycznym wymiarem”⁵.

Centrum uniwersyteckiej działalności wyznaczają wspólne, a przy tym partnerskie i podmiotowe oraz kreatywne dążenia jego członków – profesorów i studentów – do odkrywania i uściślenia prawdy o rzeczywistości. Mają je oni realizować metodycznie, w naukowym dyskursie, troszcząc się o zachowywanie metodologicznej poprawności podczas opisywania i wyjaśniania badanych zjawisk⁶. Prowadzony przez nich dialog, wyrażając ich osobiste dążenia, przebiegać powinien zgodnie z ideałami pluralizmu i otwartości na poglądy i nowe idee odkrywane i prezentowane przez partnerów. W kontaktach między uczestnikami dyskursu należy przestrzegać zasady, iż wobec prawdy wszyscy jego członkowie, niezależnie od ich społecznych pozycji, stopni, czy tytułów naukowych, są sobie równi.

5.2. Funkcje uniwersytetu

Praktyka współczesnych uniwersytetów wskazuje, iż zgodnie ze swoją misją, rodowodem i poczuciem służebnej roli wobec potrzeb jednostek i zbiorowości ludzkich, z reguły pełnią one trzy funkcje: (•) kształcącą; (•) naukowo-badawczą; (•) kulturotwórczą. W aspekcie historycznym podstawową i niezbywalną okazała się pierwsza z nich – kształcąca. W poszczególnych epokach pełniły ją – jak wiadomo – wszystkie uniwersytety, w każdej z nich usiłowały bowiem wykształcić ludzi otwartych na świat, łaknących wiedzy, światłych i rozumnych. Ewaluowały naturalnie – i nadal zmieniają się – cele akademickiego kształcenia, dostosowywane w kolejnych stuleciach i dziesięcioleciach do aktualnych potrzeb oraz osiągnięć nauki i cywilizacji.

⁵ *Ibidem*, s. 29

⁶ F. Shill, *The Academic Ethics*, London 1984.

5.2.1. Funkcja kształcąca w kontekście wyzwań współczesności

Kształcenie uniwersyteckie przez wieki polegało, z jednej strony na nauczaniu, a z drugiej na wychowaniu młodzieży akademickiej. Chociaż zadania te zazwyczaj były realizowane łącznie, niemniej w poszczególnych okresach historii w różnych uczelniach, z reguły silniej akcentowano albo jedno, albo drugie. Znaczenie wychowania relatywnie mocniej podkreślano m.in. w szkołach wdrażających model Oxbridge, natomiast w uczelniach francuskich, czy niemieckich z reguły przywiązywano większą wagę do nauczania. Pod wpływem przekonania, że przygotowanie do życia zasadzać się powinno na naukowej wiedzy o rzeczywistości – głównie wiedzy przyrodniczej – w XIX wieku i XX umocniła się i utrwaliła opinia o podstawowej roli nauczania w procesie uniwersyteckiego kształcenia studentów⁷.

Zdaniem autorów Komisji Jacquesa Delorsa, „edukacja XXI wieku rozwijać się będzie zgodnie z czterema filarami: uczenia się dla wiedzy, [...] uczenia się dla pracy i kompetencji, [...] dla zrozumienia innych, [...] dla własnego rozwoju”⁸. Agnieszka Krajewska, charakteryzując przeobrażenia następujące w sposobie ujmowania misji edukacji zauważa, iż polegają one na przechodzeniu od akcentowania „dominacji celów poznawczych: wiedzieć że, dlaczego, po co, jak, kiedy (?) – do integracji celów poznawczych i pozapoznawczych: wiedzieć, czynić, być”⁹. Prace Franciszka Adamskiego¹⁰, Barbary Sztumskiej¹¹, Andrzeja Szyszko-Bohusza¹², Kazimierza Denka¹³

⁷ Wielu współczesnych badaczy podkreśla niebezpieczeństwa wynikające rozluźnienia związków między nauczaniem a wychowaniem. Przekaz wiedzy opiera się bowiem na komunikowaniu wyników nauki, a ta ze względu na stosowany w niej redukcjonistyczny sposób poznania dostarcza wiedzy uchwytnej jedynie tymi metody, a więc konsekwencji uproszczonej, a tym samym w odniesieniu do całej rzeczywistości – iluzorycznej; Patrz m.in.: R. Kreissl, *Dlaczego wiara w naukę nas oślepia?*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012; Z. Jacyna-Onyszkiewicz, *Nauka a wiara. Wykład inauguracyjny w Instytucie Studiów nad Rodziną UKSW w Łomiankach*, 13.10.2003, http://www.staff.amu.edu.pl/~zbgonys/wyklad_inauguracyjny.html, [pobrano: 13.09.2014].

⁸ Cyt. za: D. Skulicz, *Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej*, s. 33, [w:] *Krajowe Ramy Kwalifikacji...*, op. cit.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ F. Adamski, *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.

¹¹ B. Sztumska, *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich*, [w:] *Wartości humanistyczne a problemy wolnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.

¹² A. Szyszko-Bohusz, *Przygotowanie dzieci i młodzieży w tym młodzieży akademickiej do całościowego samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji*, [w:] J. Aksman, S. Nieciński, *Kształtowanie kompetencji w biegu życia człowieka*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

¹³ S. Palka, *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Zimny, VI Tatrzkańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2000, s. 66–67.

i innych autorów wskazują na potrzebę wszechstronnej (holistycznej) stymulacji rozwoju dzieci i młodzieży. Edukacja akademicka – zauważa K. Denek – zasadzać się powinna na wartościach uniwersalnych; ma sprzyjać ich odkrywaniu, urzeczywistnianiu i pomnażaniu przez wychowanków.

Do wartości uniwersalnych – pisze Denek – „zalicza się [...] cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek dla osób starszych, rodziców, poczucie wspólnego obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturową, religijną¹⁴. [...] Opierają się one – dodaje – na dobru w sensie bezwzględny. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość. Pełnią liczne funkcje. Można je sprowadzić do funkcji:

1. integrującej motywacje w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;
2. orientacyjnej (występując w tej funkcji wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkując je według takich wskazań, jak korzyść, szczęście, prawda, piękno);
3. metadecyzyjnej (rozstrzygającej), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;
4. socjalizacji (motywacyjnej), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości takie, jak rodzina, Ojczyzna, ludzkość);
5. gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)¹⁵.

Komentując powyższe stwierdzenia, warto podkreślić, iż akceptacja wartości uniwersalnych w stopniu generującym potrzebę kierowania się nimi w działaniu powinna być traktowana jako przejaw personalnej dojrzałości studentów i absolwentów uniwersytetu. Od postawy wobec systemu wartości zależy bowiem ukierunkowanie świadomie podejmowanej aktywności podmiotów, w tym naturalnie ich kompetentnej działalności zawodowej. Jednym z warunków profesjonalizmu jest przecież umiejętność intencyjnego realizowania zadań; wykonywania ich nie tylko w sposób efektywny, lecz ponadto rozważny i mądry. Praca spełniająca wspomniane dwa kryteria nie sprowadza się – jak wiadomo – ani do wdrażania procedur, ani też do mechanicznej realizacji rozwiązań poprawnych logicznie lecz wątpliwych aksjologicznie; podporządkować ją należy wyżej wspomnianym uniwersalnym wartościom.

¹⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 77.

¹⁵ *Ibidem*, s. 87.

5.2.2. Funkcja naukowo-badawcza w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjno-kulturowych

Wiedzę nabywaną podczas studiów osoby kończące uczelnie powinny opierać w stopniu umożliwiającym im jej pogłębione rozumienie oraz aktywne wykorzystanie w praktyce. Osiągnięciu postulowanego poziomu sprzyja operowanie przyswajanymi informacjami, m.in. przez stawianie związanych z nimi dalszych pytań, formułowanie hipotez, poznanie narzędzi badawczych umożliwiających ich weryfikację, tworzenie i wdrażanie projektów nowych rozwiązań. Operacjonalizacji wiedzy dobrze służy uczestnictwo studentów w badaniach naukowych, tak prowadzonych przez nauczycieli akademickich, jak i własnych, wykonywanych w ramach prac seminaryjnych i dyplomowych. Ponieważ wspomniane prace są obowiązkowe dla osób uczęszczających na studia, można stwierdzić, iż przedstawiona w poprzednim podrozdziale kształcąca funkcja szkół wyższych ściśle wiąże się z drugą – także wyżej wzmiankowaną – ich misją i rolą, a to z funkcją naukowo-badawczą.

Kraje zrzeszone w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)¹⁶ zgodnie przyjmują, iż prowadzenie badań naukowych stanowi instytucjonalny obowiązek uniwersytetów. Efekty jego realizacji podlegają w nich w konsekwencji ocenie, rzutując na rangę i pozycję danej uczelni wśród innych szkół, przez co wpływają na wysokość pozyskiwanych przez nie dotacji na kolejne projekty oraz na inne potrzeby. Efektywność pracy naukowej zależy – jak wiadomo – przede wszystkim od kompetencji, kreatywności i pracowitości nauczycieli akademickich. Naturalnie, nie tylko w znacznym stopniu jest warunkowana także dostępem pracowników naukowych do niezbędnej im aparatury, uczestnictwem w dyskursie naukowym toczącym się w świecie, możliwością publikowania wyników własnych badań i – co wydaje się równie ważne – przyjętymi w danym kraju zasadami awansu naukowego oraz zawodowego.

Charakterystycznymi cechami społeczeństwa wiedzy – stwierdza Piotr Sztompka – jest „uprzemysłowienie i kapitalizm w ekonomii, urbanizacja i mobilność w strukturze społecznej, demokracja i apoteoza państwa narodowego w polityce, konsumpcjonizm, hedonizm i więzi instrumentalne w życiu codziennym, wiara w naukę i technologię w świadomości społecznej”¹⁷. Osobliwa, podkreślona przez Sztompkę, wiara stanowi źródło zapotrzebowania na wiedzę, potęgującego się w społecznościach wskutek oddziaływania na wyobraźnię podmiotów coraz nowszych okryć naukowych. Przejawia się ono m.in. upowszechnieniem dążeń do podnoszenia osobi-

¹⁶ Organization for Economic Cooperation and Development.

¹⁷ P. Sztompka, *What a wonderful world*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25.

stych kwalifikacji przez kończenie szkół wyższych, podejmowanie studiów podyplomowych, wzrost zainteresowania różnorodnymi formami całożyciowej edukacji. Liczne zastosowania zdobyczy nauki prowadzą znowu do osobliwego przewartościowania jej samej: prawda, czyli podstawowy rezultat dociekań badaczy jawi się mianowicie w świadomości społecznej coraz częściej nie jako dobro bezwzględne (samo w sobie), lecz jeden z wielu towarów – produktów docenianych głównie ze względu na ich utylitarne znaczenie.

Stąd w ostatnich dziesięcioleciach znaczenie naukowo badawczej funkcji uniwersytetów systematycznie wzrasta. Na wiedzy zasadza się przecież organizacja już niemal wszystkich funkcjonujących współcześnie zrzeszeń i struktur sterujących życiem społecznym, w tym instytucji odpowiedzialnych za oświatę, zdrowie, porządek, bezpieczeństwo, sport i wypoczynek. Opierają się na niej nowatorskie technologie i metody gospodarowania, w tym procedury przetwórstwa przemysłowego i produkcji rolniczej, zasady funkcjonowania mediów i ryku komunikacyjnego, a także liczne wynalazki i udoskonalenia przydatne w codziennym życiu. Wiedza informująca podmioty o tym: co należy robić?; jak to czynić?; gdzie?; kiedy?; dlaczego?; po co?, stała się współcześnie powszechnie cenionym bogactwem, nawet bardziej pożądanym niż w innych epokach zasoby surowcowe, czy jakiegokolwiek inne dobra.

5.2.3. Kulturotwórcza funkcja uniwersytetu we współczesnym świecie

Realizacja postulatów zgłębiania, tworzenia i przekazywania wiedzy, wyrażających żądania zawarte i urzeczywistniane w ramach kształcącej oraz naukowo-badawczej funkcji szkół wyższych, są jednocześnie czynnościami kulturotwórczymi. Kultura definiowana czy to jako całokształt dorobku materialnego i duchowego ludzkości, czy też zbiór systemów nośników znaczeń, nie jest bowiem niezależna od konkretnych jednostek. Przeciwnie, wyraża się właśnie poprzez ich zachowania i wytwory, żyje, gdy konstytuują ją wzory, w wyniku internalizacji, zostają włączone w osobowość podmiotów, stając się integralnymi składowymi systemu mechanizmów regulacji ich zachowania. Gdy wzory te nie spełniają wspomnianej funkcji, ulega dezintegracji, okazuje się w jakimś zakresie nieaktualna, historycznie przebrzmiała, może wydawać się niektórym osobom wręcz zbędna, a gdy przekonanie to jest podzielane powszechnie – zanika i w końcu zostaje zapomniana.

Uniwersytet kultywuje kulturę; wymaga jej od swoich pracowników i studentów, umożliwia im jej poznawanie oraz stara się tworzyć warunki sprzyjające jej kreowaniu. Jego podstawowe misje – pisze K. Denek – to „[...] misja ‘obywatelska’, polegająca na kształtowaniu elit i misja ‘kulturowa’ – zo-

bowiążająca do dbałości o wartości uniwersalne”¹⁸. Nieco dalej ten sam autor stwierdza: „[...] do zadań uczelni należy: umiłowanie, poszukiwanie, głoszenie i obrona prawdy i to bez względu na to, jaką jej koncepcję przyjmuje się i jakie toczą się wokół niej spory; pietyzm wobec tradycji uniwersyteckiej; trafne odczytywanie wyzwań społeczeństwa wiedzy i wychodzenie im na przeciw; wspieranie szans ludzi na podnoszenie poziomu swej egzystencji”¹⁹. Wymienione zadania – zauważa autor – powinny być w nim realizowane z poszanowaniem (•) zasad pluralizmu; (•) zachowaniem życzliwej postawy wobec różnych sposobów opisywania i interpretowania rzeczywistości; (•) okazywaniem szacunku dla odrębnych poglądów.

Nauczyciele akademicy są zazwyczaj znawcami oraz reprezentantami kultury, często jej wybitnymi twórcami, studenci natomiast – adeptami. W instytutach, katedrach i zakładach uczelni, są dyskutowane nowe idee i pomysły, kreowane oryginalne projekty, konstruowane prototypy maszyn i urządzeń. Funkcjonują ogólnouczelniane i wydziałowe centra kultury o znaczeniu regionalnym, ponadregionalnym, a czasami ogólnonarodowym lub globalnym, w tym: ośrodki obliczeniowe i badawcze, muzea, archiwa, wydawnictwa, biblioteki, studia radiowe i telewizyjne, orkiestry, chóry, zespoły artystyczne i sportowe. Do obowiązków uniwersytetu należy zapewnienie pracownikom i studentom, a także zapraszany do niego gościom (nierzadko czołowym indywidualnościom i osobistościom – uczestnikom życia kulturalnego politycznego i społeczno-gospodarczego) możliwości swobodnego prezentowania i dyskutowania, tak planowanych oraz przedsięwziętych przez nich działań, jak również ich własnych poglądów i postaw.

5.2.4. Model absolwenta uniwersytetu w kontekście jego współczesnych funkcji

Potrzeba wdrażania wiedzy do szeroko rozumianej praktyki jest podkreślana współcześnie silniej niż kiedykolwiek w związku z wzrastającym ustawicznym popytem na nowe technologie. Ich zastosowanie w znacznym stopniu współdecyduje bowiem o innowacyjności, a w konsekwencji o konkurencyjności i sile gospodarek przedsiębiorstw wdrażających kolejne, oryginalne projekty. Zainteresowane ich opracowywaniem ze strony szkół wyższych jest generowane nasilającymi się próbami ich urynkowienia, a w efekcie przekształcania w instytucje świadczące usługi naukowe i edukacyjne. Środki uzyskiwane z działalności wdrożeniowej nierzadko okazują się bowiem niezbędne uczelniom; konieczne tak dla pokrywania ich bieżących wydatków, jak i dla inwestowania w podstawowe badania naukowe.

¹⁸ K. Denek, *op. cit.*, s. 63.

¹⁹ *Ibidem*.

Kierownikami badań są naturalnie pracownicy naukowcy, z reguły samodzielni, czasami pomocniczy, niemniej do uczestnictwa w nich zaprasza się także studentów, a nierzadko także absolwentów praktyków. Należy wymagać od nich dogłębnego zrozumienia celu i metodologii badań, sprawnego posługiwania się stosowanymi w nich technikami, rzetelności, odpowiedzialności i kreatywności. Kompetencje i cechy charakteru wyróżniające te osoby mają być osadzone na ich ogólnej wiedzy, a także na odpowiednich umiejętnościach i przymiotach osobowości. Należy je zatem rozwijać i doskonalić u wszystkich studentów; profesjonalnej kreatywności, opartej na ścisłych naukowych diagnozach, oczekuje się bowiem współcześnie od każdej osoby legitymującej się wyższym wykształceniem.

5.3. Konstytutywne cechy uniwersytetu

Zdolność efektywnego pełnienia powierzonych uniwersytetom misji zasadza się na konstytutywnych jej cechach: (•) autonomii; (•) różnorodności; (•) dopełnianiu się badań i kształcenia; (•) poszukiwaniu prawdy. W szczególny sposób korespondują z tymi cechami przymioty intelektu i charakteru oczekiwane przez społeczeństwo od absolwentów szkół wyższych. Wymaga się od nich m.in. odpowiedniej samodzielności, pogłębionej wiedzy oraz zdolności poznawczych, rozwiniętych w stopniu niezbędnym dla kompetentnego rozwiązywania powierzanych im zawodowych problemów. Oczekuje się ustawicznego uzupełniania kwalifikacji, otwartej postawy i tolerancji wobec partnerów, zainteresowania współczesnymi odkryciami i wynalazkami, myślenia pozbawionego uprzedzeń i stereotypów.

„Autonomię uniwersytetu rozumie się – pisze K. Denek – w sensie: niezależności w jego administrowaniu i służeniu prawdzie; prawa do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności oraz niezależnego dobierania członków kadry profesorskiej”²⁰. Różnorodność zasadza się na postawach akceptacji dla różnych dróg prowadzących do odkrycia naukowego – uznaniem ich za równoważne²¹. Jedność badań i kształcenia oraz poszukiwanie prawdy uzupełniają się. Kształcenie powinno dostarczać bowiem wiedzy najnowszej, zdobywanej m.in. przez uczestnictwo studentów w badaniach kierowanych przez profesorów oraz wskutek osobistych poszukiwań tych pierwszych.

²⁰ K. Denek, *op. cit.*, s. 50, 233; J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976; J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń 1996.

²¹ J. Brzeziński, *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2.

Zachowanie przez uniwersytet przymiotów wymienionych w pierwszym akapicie niniejszego podrozdziału, przynależnych mu tak historycznie, jak i aktualnie, decyduje o jego tożsamości. W wyniku postępujących zmian cywilizacyjnych, ulegają one jednak przemianom, przeobrażając się wskutek modyfikacji społecznych oczekiwań kierowanych pod adresem uniwersytetów oraz efektów przekształceń, jakim podlegają cywilizacyjne warunki uprawiania nauki. Rozważane zmiany są generowane także czynnikami zależnymi od stanu wiedzy, takimi jak poziom jej rozwoju, tempo wzrostu, rozdrobnienie nauk, czy indywidualne cechy oraz zbiorowe dążenia członków *universitas*. Wpływ tych i innych okoliczności nie zawsze okazuje się korzystny – bywa destrukcyjny, dezorganizujący pracę uniwersytetu w stopniu, który skłania niektórych badaczy do postawienia pytania, czy współcześnie nie obserwuje się kryzysu systemu szkolnictwa wyższego²².

5.4. Problemy i przeszkody w realizacji konstytutywnych funkcji uniwersytetu

5.4.1. Problem aspektowości nauki

Zasadniczymi przeszkodami w realizacji konstytutywnych funkcji uniwersytetu są – jak sądzę – charakteryzujące współczesną kulturę tendencje: (1) do aspektowego ujmowania prawdy o rzeczywistości; (2) jej relatywizowania; (3) utylitaryzacji. Pierwsza z nich jest być może konsekwencją ustawicznego, naturalnego rozwoju wiedzy, jej różnicowania się oraz wyodrębniania nowych dyscyplin. W wyniku przemian następujących w nauce, opisywane w jej ramach całości takie, jak węgiel, zboże, człowiek, czy społeczeństwo, stają się bowiem przedmiotem badań wielu nauk wzajemnie niezależnych. Skutkuje to osobliwym rozkawałkowaniem wiedzy w relacji do danych charakteryzujących badane obiekty, ich opisy i eksplikacje przedstawiane w ramach szczegółowych dyscyplin nauki są bowiem zawsze z samej natury wybiórcze, a więc niepełne, odnoszące się jedynie do niektórych płaszczyzn analizowanych całości.

Na przykład w psychologii istnieją współcześnie co najmniej cztery teoretycznie zwarte, a zarazem zasadniczo różniące się, koncepcje psychiki. Reprezentują je odpowiednio: (•) teoria behawiorystyczna, przypisująca podstawową rolę w procesie regulacji zachowań jednostek oddziaływaniom środowiska; (•) psychoanalityczne ujęcie funkcjonowania, charakteryzujące psychikę w kategoriach biodynamicznych; (•) idee psychologii poznawczej,

²² E. Wnuk-Lipińska, *Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1997, nr 9; K. Denek, *op. cit.*, s. 242, 243; M. Wójcicka, *Granice „upraktycznienia” uniwersytetów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7.

akcentujące regulacyjne znaczenie gnostycznych struktur osobowości; (*) sądy rozwijane w ramach paradygmatu psychologii humanistycznej, podkreślające wagę przeżyć podmiotu w czynnościach sterowania działaniem. Wszystkie wymienione koncepcje, zasadzają się na jasno sprecyzowanych założeniach, porządkujących rzeczowo udokumentowane fakty empirycznie, logicznie wiążących ich opis i interpretację w koherentne całości. Ujmowane łącznie nie tworzą jednak spójnego obrazu psychiki, przypuszczalnie dlatego – jak sądzę – iż nadal pozostają nieznane przejścia od deskrypcji i eksplikacji analizowanych w nich zjawisk w kategoriach jednego z wzmiankowanych wyżej ujęć do ich opisów i wyjaśnień uwzględniających odnoszące się do nich pozostałe teorie.

Brak spójności między twierdzeniami formułowanymi w ramach różnych teorii świadczy, iż syntezywanie dorobku nauki jest procesem wolniejszym i trudniejszym niż wzbogacanie jej o wyniki aspektowych ustaleń. Z wielu powodów, także dlatego, iż uogólnienia w zasadzie wydają się nieuprawnione bez uprzedniego wyodrębnienia ogółu możliwych przekrojów analizowanych zjawisk, zrozumienia łączących je związków oraz ustalenia relacji między badaną całością a jej otoczeniem. Przedwczesne generalizacje grożą nazbyt ogólnikowymi, powierzchownymi ujęciami, indukującymi błędy w percepcji charakteryzowanych obiektów: pomyłki i przekłamania będące następstwami pochopnego (ukrytego) czy akceptowanego świadomie redukcjonizmu. Właśnie próby unikania wspomnianych błędów powodują, iż w coraz wyższym tempie wzrasta przewaga danych analitycznych nad wiedzą ogólną, co znowu jeszcze bardziej utrudnia realizację naturalnej potrzeby holistycznego rozumienia spostrzeganych zjawisk.

W efekcie opisanego stanu rzeczywistość jest charakteryzowana w poszczególnych naukach szczegółowych odmiennie, a w konsekwencji jawi się ludziom jakby w puzzlach, czy plasterkach i tak też jest prezentowana w szkole, w tym podczas studiów. Częstkowe informacje łączą się bowiem nie w pełni, okazują się nie tylko indyferentne lecz nawet sprzeczne, nie istnieją bowiem – jak stwierdzono – spójna wiedza o świecie. Ogólne refleksje nad rzeczywistością, nad sobą samym i relacjami człowiek–świat najczęściej są pomijane, pozostawiane filozofom, etykom i estetykom, odrywane od szczegółowych, wybiórczych analiz. W nauce dominuje metodologia redukcjonistyczna (sejentyistyczna), stosowana współcześnie nie tylko w obrębie przyrodniczych dyscyplin wiedzy, lecz także, w coraz szerszym zakresie – humanistycznych.

Trudności w formułowaniu ogólnych twierdzeń, będące konsekwencją aspektowości wiedzy, z upływem lat coraz boleśniej rzutują na proces i efekty edukacji. Tak od uczniów, jak i od studentów szkoły wymagają bowiem

opanowywania, relatywnie coraz to bogatszych zbiorów informacji. Encyklopedyczne dane przeciążają umysły młodzieży, a ponieważ zasady łączenia ich w logicznie spójny system pozostają nieznane, studiowanie zmienia się w coraz większym stopniu w mało produktywne, pamięciowe, wkuwanie. Skutki tego rodzaju nauki trudno uznać za zadowalające, słabo przetworzone informacje charakteryzują się bowiem, jak wiadomo, niską trwałością i sztywnością, a w związku z tym nie rozwijają u osób uczących się tzw. „wiedzy cichej”, warunkującej poziom ich krytycyzmu, wnikliwości i osobistej dociekliwości.

Dążność do zapanowania nad nadmiernym przyrostem przekazywanej w szkołach wiedzy nieuporządkowanej wyrażała się osobliwymi próbami jej systematyzowania. Próby te polegały m.in. na opracowaniu tzw. standardów kształcenia, określających zasoby semantyczne przedmiotów włączonych w zakres planów nauczania realizowanych w poszczególnych etapach edukacji. Odpowiednikiem standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym są tzw. Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz oparte na nich Bolońskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji, definiujące poziom wykształcenia absolwentów studiów w kategoriach oczekiwanego od nich zasobu wiedzy, umiejętności i postaw społecznych²³. W wyznaczonych nimi granicach konstruuje się plany i programy dydaktyczne realizowane na poszczególnych kierunkach studiów oraz sylabusy przedmiotów obowiązujących studentów.

Intencją twórców wzmiankowanych Ram jest ustalenie kryteriów umożliwiających porównywanie poziomów wykształcenia i w efekcie prawne usankcjonowanie dyplomów ogółu uczelni sygnatariuszy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego²⁴. Wydaje się, iż pod tym względem spełniają one przypisaną im rolę. Warto podkreślić jednak, że nie eliminują problemu aspektowości wiedzy, a tym samym nie są w stanie usunąć generowanych nim trudności w systematyzowaniu oraz uogólnianiu nabywanych przez studentów sądów o rzeczywistości. Trzeba zdawać sobie przy tym sprawę, iż kierowanie się wszelkimi ramami, programami, planami i sylabusami, choćby najdoskonalszymi, w jakimś stopniu usztywnia proces kształcenia, a to oznacza zarazem, że jest sprzeczne z powszechnie podkreślanym postulatem kreatywności procesów nauczania–uczenia się.

Problem ustawicznego przyrostu przekazywanych w szkołach analitycznych, nie dających się usystematyzować i uogólnić, informacji pozostaje

²³ Wyczerpujący opis 8 poziomów ERK znajduje się w broszurze [plik PDF] dostępnej na stronie Komisji Europejskiej, poświęconej tematyce Ram, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm [pobrano: 14.11.2014].

²⁴ *Krajowe Ramy Kwalifikacji...*, *op. cit.*

zatem otwarty. W żadnym stopniu nie rozwiązują go przedstawione wyżej próby uporządkowania treści dydaktyki na podstawie standardów kształcenia, czy ram kwalifikacji oraz odpowiednich programów, planów i sylabusów. Stąd, część środowiska akademickiego traktuje wzmiankowane dokumenty jako wytwory ważkie głównie z formalnego punktu widzenia, stanowiące bowiem realne odniesienie dla instytucjonalnej ewaluacji i klasyfikacji jej uczestników, w rzeczywistości jednak krępujące aktywność dydaktyczną. Przedmiotem ewaluacji czyni się w nich bowiem poszczególne, odnotowane w standardach wymogi, a nie – jak należałoby oczekiwać – zdolność twórczego, intencyjnego rozwiązywania problemów w obszarze specjalności odpowiadających kończonym kierunkom studiów.

Do wykształcenia kreacyjnych zdolności nie prowadzi przecież opanowanie niedających się powiązać porcji wiedzy, umiejętności czy postaw ujętych łącznie na jednej, takiej lub innej, liście. Podstawę dla twórczego rozwiązywania problemów stanowi dopiero umiejętność operowania nimi, zasadzająca się na zdolności ich holistycznego ujmowania. Warunkują ją osobliwe formy myślenia, szczególnie wnioskowania rozwijające się w postformalnym okresie życia jednostek, w tym ich rozumowania: relatywistyczne, dialektyczne, paradygmatyczne, systemowe, itd.²⁵ Zależy ona ponadto od cech osobowości, podmiotów, takich jak stopień ich krytycyzmu i odpowiedzialności, pracowitość i gotowość uczenia się przez całe życie, kierowanie się w działaniu wartościami oraz rozumienie i racjonalne reagowanie na zmiany następujące w otoczeniu.

Analitycznie opanowanie wymogów przewidzianych w sylabusach samo w sobie nie stymuluje rozwoju przedstawionych wyżej przymiotów, a w pewnych okolicznościach wręcz rzutuje niekorzystnie na proces ich formowania się. Utrudnia go wtedy, gdy przygotowania do egzaminów „pod obowiązujące wymogi”, nie polegają na wiązaniu przyswajanych informacji w system wiedzy, lecz na wyrywkowym opanowywaniu zgłębianych treści. Poszczególne pojęcia, twierdzenia, dane i oparte na nich postulaty czerpane z sylabusów, praktyczne są ujmowane w takim przypadku niejako każdy z osobna, bez prób ich wzajemnego odniesienia. W konsekwencji, z pola widzenia umykają relacje łączące przyswajane zbiory informacji, a wraz z nimi zagadnienia podstawowe dla problematyki zgłębianej przez studentów, istotne dla holistycznego rozumienia, ewaluacji i interpretowania poznawanych przez nich zjawisk.

²⁵ Omówię je w rozdziale 6.

5.4.2. Edukacyjne skutki relatywizowania prawdy

Trudnościom w całościowym interpretowaniu przedmiotu badań, wynikającym z braku przejść między wieloma jednoaspektowymi ujęciami opisywanych zjawisk, towarzyszy stale pogłębiające się poczucie relatywności prawdy. Rodzi się ono wskutek niemożności usystematyzowania i zsyntetyzowania zbiorów informacji dotyczących różnych przekrojów poznawanego w danym przypadku obiektu. Jego poszczególne płaszczyzny, uwidoczniające się z perspektyw odpowiadających metodologicznie odrębnym paradygmatom, jawią się bowiem wówczas jako odrębne fragmenty, nawzajem niezależne i indyferentne. A ponieważ bywa, że ich charakterystyki zawierają sądy sprzeczne, prawda poszukiwana przez badaczy znosi się wzajemnie, a w konsekwencji zacierza się, zaciemnia, okazuje się warunkowa, relatywna, zależna od przyjętych przez obserwatorów punktów widzenia.

Istnienie obiektywnych wartości, w tym prawdy, rozumianej jako zgodność treści z odpowiadającą jej rzeczywistością, radykalnie kwestionują reprezentanci postmodernizmu. Podstawę ich stanowiska stanowi negacja oświeceniowych przekonań, dotyczących: (1) autonomii podmiotu oraz (2) bezpośredniej dostępności świata przedmiotowego²⁶. Oba wspomniane zaprzeczenia akcentują np. przedstawiciele konstrukttywizmu społecznego, wywodząc je z założeń przyjętych przez Emanuela Kanta, w myśl których ludzie spostrzegają świat w kategoriach. Nie są to jednak – ich zdaniem – kategorie czystego rozumu (czas i przestrzeń – jak sądził wspomniany królewiecki myśliciel), lecz klasy semantyczno-językowe, zdeterminowane czynnikami kulturowymi oraz społecznymi, w tym komunikacyjnymi²⁷.

Twierdzenie, że ludzie spostrzegają świat w kategoriach oznaczałoby w tej interpretacji, iż treści umysłu odpowiadają włączonym w osobowość elementom zbiorowej świadomości, a nie – jak sądził Kant – istniejącym realnie, obiektywnie danym przedmiotom. Co więcej, należałoby przyjąć, że w obrębie umysłów nie tracą swojej społeczno-kulturowej natury. Chociaż bowiem podlegają licznym biologicznym uwarunkowaniom, nadal jednak są generowane i modyfikowane przede wszystkim czynnikami interakcji i komunikacji społecznej. Pojawiają się przecież, jak uzasadnia L.H. Lofland, w wyniku odczytywania znaków i operowania symbolami kulturowymi, w procesach odbioru komunikatów przesyłanych przez part-

²⁶ K. Wilkoszewska, *Wariacje na postmodernizm*, wyd. 2, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008; B. Smart, *Postmodernizm*, seria *Kluczowe idee*, Wydawnictwo Żysk i S-ka, Poznań 1998, s. 213.

²⁷ P.L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tłum., wstęp J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983 [The Social Construction of Reality 1966]; M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

nerów oraz negocjowania i uzgadniania razem z nimi wspólnych definicji sytuacji²⁸.

Teza o dominacji świadomości społecznej nad indywidualną była weryfikowana eksperymentalnie w badaniach prowadzonych przez Davida C. Fundera²⁹, Jeralda Blocka³⁰ i Douglasa T. Kenricka³¹. Uzyskane przez nich wyniki świadczą m.in. o występowaniu statystycznie istotnych związków między rodzajem pełnionych przez jednostki ról społecznych a zmiennymi ich percepcji, jak również pomiędzy przebiegiem i rezultatami współdziałania badanych z partnerami interakcji a ich osobistymi przeżyciami. Do analogicznych spostrzeżeń doprowadziły wyniki eksperymentów Franka R. Ascione nad rolą modeli w ułatwianiu dzieciom reakcji prospołecznych³² oraz rezultaty badań Lyn H. Loflanda dotyczące relacji między uczuciami a kulturowymi stereotypami zachowania się³³. Zdaniem Johna Loflanda nawet tak osobiste emocje, jak np. żal po śmierci bliskiej osoby, są pochodnymi społeczno-kulturowych wzorów postępowania i negocjacji zmierzających do ustalenia wspólnie akceptowanej definicji sytuacji.

Warto podkreślić, iż jedną z konsekwencji negacji istnienia prawdy obiektywnej jest przeczenie sensowności tradycyjnie uprawianej nauki, a w efekcie także nauczania i wychowania³⁴. Skoro bowiem prawda jest względna, sądy nie są w stanie jej wyrażać, a twierdzeń prawdziwych, przekazywanych w procesie kształcenia, nie potrafimy odróżniać od orzeczeń fałszywych. W wychowaniu trzeba by zatem odstąpić od egzekwowania od wychowanków prawdomówności, dotąd z reguły od nich oczekiwanej, a w uniwersytetach – od prób odpowiadania na pytanie: „jaki jest świat”. Zamiast tego, warto być może stawiać naukowców, a także osoby uczące się, przed skromniejszym zadaniem, niemniej ważniejszym, bo wykonalnym, a z teoretycznego punktu widzenia w pełni zasadnym, polegającym na rozwiązywaniu kwestii: „w jaki sposób ludzie uzgadniają osobiste poglądy o świecie”³⁵.

²⁸ J. Lofland, R. Stark, *Becoming a world-saver. A theory of conversion to a deviant perspective*, [w:] *Readings in social psychology*, red. A.R. Lindesmith, Hinsdale, Illinois: Dryden Press 1975, s. 364–382.

²⁹ D.C. Funder, *Errors and mistakes. Evaluating the accuracy of social judgment*, „Psychological Bulletin” 1987, Vol. 101, nr 1, s. 75–90.

³⁰ J. Block, D.C. Funder, *Social roles and social perception. Individual differences in attribution and error*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, Vol. 51, nr 6, s. 001–008.

³¹ D.T. Kenrick, D.C. Funder, *Profiting from controversy lessons from the person-situation debate*, „American Psychologist” 1988, Vol. 43, nr 1, s. 22–34.

³² F.R. Ascione, *The role of peer and adult models in facilitating and inhibiting children's prosocial behaviour*, „Generic Psychology Monographs” 1982, Vol. 106, s. 239–255.

³³ *Ibidem*.

³⁴ J. Derrida, *Marginesy filozofii*, przeł. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek, Wydawnictwo KR, Warszawa 2002.

³⁵ Przyjąć należy, stwierdza Zygmunt Bauman, że wyczerpały się „wielkie narracje” historii. Przedmiotem poznania staje się współcześnie proces komunikacji: dyskurs towarzyszący de-

Zwróćmy uwagę, ustosunkowując się do przedstawionego przed momentem postulatu, że komunikowanie się, w tym różne sposoby społecznego uzgadniania poglądów, istotnie stanowią ważki przedmiot prowadzonych współcześnie obserwacji i analiz. Ich wyniki w coraz szerszym zakresie są wykładane studentom różnych kierunków studiów (nie tylko dyscyplin społecznych, lecz także humanistycznych, medycznych, przyrodniczych, inżynierskich, itd.). Przedstawiona tendencja wydaje się naturalna i pełni zrozumiała, w świetle faktu, iż życie zbiorowości ludzkich zasadza się na kooperacji. Współdziałanie wymaga bowiem koordynowania czynności co – jak wiadomo – nie jest możliwe bez uzgodnienia wspólnego celu oraz wiodących do niego sposobów zachowania realizujących go partnerów.

W XX i XXI wieku znaczenie procesu uzgadniania subiektywnych poglądów prezentowanych przez jednostki tworzące zbiorowości ludzkie dla działań przedsięwziętych przez nie wspólnie wydaje się niewątpliwe i stale wzrasta. Porozumiewaniu się sprzyjają nowe elektroniczne formy i techniki komunikacji ułatwiające nawiązywanie i podtrzymywanie bezpośrednich kontaktów osobistych, a także zawodowych. Rolę i siłę ich oddziaływań doceniają współcześni politycy i propagandyści, menagerowie i zleceniobiorcy reklam, organizatorzy życia społecznego i kreatorzy płatnych fikcji żyjący z małostkowych sensacji. Treści uzgodnień tworzonych w dyskursie społecznym nie należy mylić jednak z informacjami obiektywnie charakteryzującymi rzeczywistość, czy tym bardziej z nią samą³⁶.

Stanowisko reprezentantów postmodernizmu akcentujące nieskuteczność wysiłków zmierzających do poznania obiektywnej prawdy, powinno skłaniać – jak wynika z powyższego – do postawia znaku zapytania, czy istotnie jej uporczywe poszukiwanie jest czynnością celową. Akcentowane przez nich rozstrzygnięcie rozważanej kwestii obniża przecież wiarygodność wszelkich naukowych ustaleń, w tym wyników badań podstawowych w nauce, a w konsekwencji podważa także sens kształcenia się i nauczania. Ponieważ zaś koresponduje z sądem stwierdzającym względność wszelkich wartości, może stanowić także jeden z powodów kilku innych negatywnych zjawisk w szkolnictwie wyższym. Należałoby wskazać wśród nich m.in.: skłonność do powierzchownego uczenia się i niedostateczną dociekliwość studentów, brak poszanowania dla praw autorskich i stronniczy krytycyzm

konstrukcji i konstrukcji zdarzeń składających się codzienną ludzką rzeczywistość; Z. Bauman, *Żyjąc w czasie pożyczonym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.

³⁶ *Wokół postmodernizmu*, [w:] A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004; *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wyd. 1, red. R. Nycz, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996, 1997, wyd. 2: 1998, s. 574; A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Prószyński i Spółka, 2004.

w nauce, przyczynkowość i zastępowanie działalności naukowej przygotowywaniem opracowań „na zamówienie”³⁷.

Skoro jednak rzeczywistość relatywizacja prawdy tak znacząco wpływa na naukę i edukację warto przyjrzyć się dokładniej założeniom generującym postmodernistyczne przekonanie stwierdzające względność wszelkich efektów ludzkiej gnozy. Otóż podstawę na której reprezentanci interesującego na nurtu myślenia opierają sąd kwestionujący istnienie obiektywnej prawdy stanowi – jak stwierdzono – teza, iż idec nie są w stanie opisywać świata obiektów. Czy jednak istotnie wyrażone prze momentem twierdzenie jest zdaniem prawdziwym? Czy naprawdę między rzeczywistością prezentowaną słowami a rzeczywistością pozajęzykową nie istnieje zasadniczy, naturalny związek, jak usiłuje tego dowodzić np. Jacques Derrida w ramach koncepcji dekonstrukcji³⁸ lub reprezentanci innych licznych i różnorodnych nurtów postmodernizmu?

W odpowiedzi nasuwa się szereg faktów wyraźnie sprzecznych z tezami głoszonymi w ramach postmodernizmu. Dostarcza ich m.in. psychologia rozwojowa, wiążąc genezę czynności myślenia z internalizacją działań na przedmiotach³⁹. W jej ramach obserwacji świadczących o występowaniu rozważanych związków dostarczają m.in. rezultaty badań prowadzonych przez J. Piageta oraz licznych reprezentantów szkoły postpiagetowskiej, uzasadniające hipotezę uwewnętrznienia informacji o świecie na kilku różnych poziomach rozwoju jednostki. Wskazują one m.in., iż wygenerowanym u dzieci wyobrażeniom przedmiotów o różnych kształtach towarzyszą ruchy gałek ocznych odpowiadające konturom obrazowanych przez nie obiektów, a wyimaginowanym przemieszczeniom rąk w przestrzeni – mikroruchy mięśni odpowiedzialnych za rzeczywiste poruszanie nimi w ten sposób.

Wnioski sprzeczne z tezą negującą istnienie obiektywnej prawdy wynikają także – jak sądzę – z faktu istnienia dwu podstawowych funkcji języka: poznawczej i komunikacyjnej. Język jawi się bowiem – z jednej strony – jako narzędzie opisu rzeczywistości i instrument myślenia podmiotu oraz – z drugiej – system symboli i znaków służących społecznemu porozumiewaniu się. Gdyby bowiem jednostki nie były w stanie charakteryzować faktów oddając i zachowując ich sens za pośrednictwem trafnie dobranych, odpowiadających

³⁷ Może to być działalność podejmowanych głównie ze względu na potrzebę ratowania budżetu uczelni lub wymogi osobistej kariery. Czyli taka, w której zasadniczym motywem przedsięwziętych prac nie jest poznanie badanych zjawisk, lecz uzyskiwanie kolejnych grantów, stopni, czy tytułów akademickich.

³⁸ C. Morrongstar, *Dekonstrukcja dla każdego, czyli moja przygoda z postmodernizmem*, tł. M. Jedliński, „Tygiel Kultury” 1997, nr 5, s. 19–27.

³⁹ Czyni to również psychologia ogólna, wtedy np., gdy akcentuje potrzebę realistycznego programowania zachowań w procesie sterowania przez podmiot własnym działaniem.

im nośników znaczeń, z oczywistych względów nie potrafiłyby realistycznie rozumować, komunikować się i współdziałać z partnerami interakcji. Językowy opis rzeczywistości umożliwia im to m.in. dzięki okoliczności, iż poszczególne części mowy odpowiadają występującym w świecie odmiennym rodzajom zjawisk: rzeczowniki – przedmiotom, przymiotniki – ich cechom, czasowniki – działaniu się, przysłówki – jego własnościom, przyimki – relacjom w świecie.

O merytorycznych związkach występujących między ideami a przedmiotową rzeczywistością świadczą także różnego rodzaju zależności łączące język z niewerbalnym zachowaniem komunikujących się jednostek. Gesty nierzadko zastępują słowa, zdania zapowiadają korespondujące z nimi zachowania, wyrażeniom „daj”, „idę”, „chcę” i innym z reguły towarzyszy stosowna pantomimika. Tak aktywność skierowana na przedmioty, jak i reakcje pantomimiczne oraz czynności werbalne i myślowe, wyrażają naturalnie osobiste doświadczenie reagujących podmiotów. To właśnie jego zmienność powoduje, że przeżycia jednostek charakteryzują ich indywidualny, osobisty punkt widzenia, a w konsekwencji mają charakter odkrywczy, konkretny, niepowtarzalny i przede wszystkim nieskończenie bogaty w płaszczyźnie sensoryczno-motorycznej?

Gdyby przyjąć, za przedstawicielami konstruktywizmu społecznego, iż cała wiedza sprowadza się do treści uzgadnianych między partnerami w procesie formułowania wspólnie akceptowanych definicji sytuacji, okazałaby się wówczas niezrozumiała m.in. znaczna część twórczych zachowań jednostek. Nierzadko polegają one przecież na odkrywaniu zjawisk potencjalnie zawartych w strukturze materiału. A to oznacza m.in., że ich dostrzeżenie, odsłonięcie, czy uwypuklenie jest nie w pełni skrepowane treścią już istniejących symboli. Inaczej mówiąc, mimo, że kategorie (w tym konstrukty osobiste oraz pojęcia i wyobrażenia społeczno-kulturowe) w jakimś stopniu porządkują wiedzę o rzeczywistości, sądzę, że zależy ona również – a może głównie – od odbieranych przez podmioty danych sensorycznych.

Gdyby percepcja rzeczywistości zależała wyłącznie od społecznych uzgodnień, to przecież w jaki sposób byłaby możliwa nickwestionowana dotąd w nauce orientacja jednostek w stale zmieniających się sytuacjach pozaspołecznych. Trzeba by zaprzeczyć jej istnieniu i nie tylko, przyjąć także, iż skoro podmiot nie może wykroczyć poza społeczne symbole, realne powinno być przede wszystkim (czy wyłącznie) metapoznanie, odpowiadające słowno-pojęciowym reprezentacjom rzeczywistości. A to oznaczałoby m.in., że rozwój mowy u dzieci rozpoczynać się powinien właśnie od opanowania metajęzyka, a nie od przyswajania wyrażeń konkretnych, odpowiadających zjawiskom uchwytym sensorycznie. Wyniki badań wskazują jednak, że

początki operowania kategoriami stwierdza się dopiero około 11–12 roku życia, a rozwój czynności myślowych, w których jednostki posługują się pojęciami i metapojęciami trwa przez wiele lat – w zasadzie do późnej starości.

Nauka tylko dlatego jest w stanie trafnie charakteryzować fakty, iż opisuje świat istniejący realnie. Można go intencyjnie zmieniać tylko wtedy, gdy podmiot wprowadzający tego rodzaju modyfikacje, kierując się wiedzą o strukturze przeobrażanej rzeczywistości, postępuje zgodnie z rządzącymi nią prawami. Gdyby były one względne (np. zależne od woli jednostek, czy stanowione w wyniku społecznych uzgodnień), okazałyby się niemożliwe wszelkie intencyjne dziania, a tym bardziej współdziałanie. Panowałby totalny nieporządek, rozumiany jednak inaczej, niż określa go teoria chaosu; koncepcja owa dowodzi bowiem, że stanami dezorganizacji (nieładu, zamętu, czy zamieszania) również rządzą określone, powszechnie obowiązujące, stałe i nieuchronne, prawa natury⁴⁰.

Pogląd, zgodnie z którym świadomość jednostki jest w pełni zależna od społecznej świadomości uznać zatem należy – w świetle przedstawionych wyżej faktów – za błędny. Źródłem generowanych w nim teoretycznych nieporozumień jest – jak sądzę – abstrahowanie w refleksji nad genezą pierwszego z zestawionych przed momentem zjawisk od jego możliwych naturalnych i biopsychicznych uwarunkowań. Akceptując bowiem założenia przyjęte przez społecznych konstruktywistów i reprezentantów innych nurtów postmodernizmu, jednocześnie nie można przyjmować teorii, zgodnie z którą świadomość społeczna obejmuje treści niezależne od jednostek. Zawiera ona raczej zespół indywidualnych wyobrażeń o rzeczywistości, które członkowie zbiorowości identyfikują jako przeżywane zgodne, a w konsekwencji wiążą z nimi określone oczekiwania, reguły zachowania się i wzajemne zobowiązania.

Jeżeli jednak zgodzimy się z przedstawioną wyżej tezą, to w jaki sposób można by uznać za realny fakt egzystowanie świadomości społecznej poza – indywidualną? Więcej, czy w ogóle oba zestawione przed momentem bytu (czy fenomeny) można oddzielić nawzajem? Jeżeli nie da się tego dokonać, to na jakiej podstawie reprezentanci wymienionych prądów myślowych stwierdzają istnienie pełnej, genetycznej zależności pierwszej grupy zjawisk od drugiej? Fakt aktywnego uczestnictwa jednostek w procesie komunikacji społecznej – moim zdaniem – nie tylko wyklucza wspomnianą ewentualność (i zarazem podważa tezę o dominacji zmiennych społecznych nad osobowo-

⁴⁰ Wykorzystuje się je obecnie do przewidywania różnorodnych zmian zachodzących w świecie, w świetle koncepcji istniejących przed powstaniem tej teorii nie podlegających i w zasadzie nie poddających się racjonalnej interpretacji (m.in. w meteorologii, ekonomii, czy epidemiologii).

ścią), lecz okazuje się sprzeczny z podstawowym przekonaniem reprezentantów postmodernizmu, negującym istnienie prawdy obiektywnej.

Sąd, „prawda obiektywna nie istnieje”, wielokrotnie powtarzany przez reprezentantów rozważanego przez nas kierunku myślenia, okazuje się również wewnętrznym sprzeczny. W sposób beczwzględny, ogólny i arbitralny orzeka przecież, że wszystko jest względne, skąd jednoznacznie wynika, że jego treść także jest względna. Nie tylko obiektywna prawda nie istnieje – zdaniem reprezentantów postmodernizmu – lecz traktują oni jako względne także wszystkie inne społeczne standardy, łącznie z wzorcami etycznymi. Skoro jednak – ich zdaniem – treść wszystkich zasad i wartości regulujących zachowanie członków zbiorowościach społecznych okazuje się konwencjonalna i względna, nie wiadomo, na jakiej podstawie głosiciele tego sądu, nie obejmują nim reguły tolerancji, postulując arbitralnie obowiązek jej powszechnego przestrzegania.

Sprzeczności ujawniające się w wywodach podważających istnienie wartości obiektywnych utrwalają już prezentowane wyżej przekonanie, że misją współczesnego uniwersytetu, powinna pozostawać służba prawdzie⁴¹. Ma polegać ona na poszukiwaniu trafnej i rzetelnej wiedzy o zjawiskach stanowiących przedmiot naukowych badań, jej chronieniu, upowszechnianiu, przekazywaniu i wykorzystywaniu. Czynności wysoko kwalifikowanych pracowników wyspecjalizowanych instytutów naukowych i wyższych uczelni, poświęcone realizacji wymienionych zadań, traktować należy jako wyraz naturalnej, powszechnej, ludzkiej dążności do rzetelnego i racjonalnego poznania rzeczywistości. U jednostek dążność ta przejawia się m.in. spontaniczną ciekawością świata, samych siebie i relacji łączących je z otoczeniem, skłonnością do opisywania i wyjaśnienia spostrzeganych stanów rzeczy oraz próbami predykcji przyszłych zdarzeń.

Działalność naukowa prowadzi do obiektywizacji wiedzy, nie oznacza to jednak, że jej poszczególne dyscypliny, czy nauka jako całość, dysponują absolutną, beczwzględną prawdą. Wyróżnikiem tej ostatniej jest całkowite pokrywanie się wyrażających ją treści z opisywaną rzeczywistością; tymczasem nawet najbardziej podstawowe ustalenia naukowców, niegdyś uważane za w pełni uzasadnione, pod wpływem nowych odkryć, z czasem ulegały – jak wiadomo – istotnym zmianom. Faktu następujących w nich przeobrażeń nie należy interpretować naturalnie w ten sposób, iż koncepcje wcześniejsze nie zawierały żadnych sądów prawdziwych, ani tym bardziej, że nie były uzasadniane z należytą ostrożnością. Świadczy on raczej – jak już wspomniano – o obiektywizacji wiedzy, czyli o urealnianiu i urzetelnianiu treści ustaleń

⁴¹ „Rozum jest duszą wolności” napisał Gottfried Wilhelm Leibniz (G.W. Leibniz, *Główne pisma metafizyczne*, przeł. S. Cichowicz, J. Domański, Toruń 1995).

naukowych, a w efekcie – o zbliżaniu się wyrażanych w niej twierdzeń do absolutnej prawdy.

Chrześcijanie, do których mam przywilej i zaszczyt się zaliczać, wskazują, że jedynym źródłem absolutnej wiedzy jest Bóg, stwórca wszechrzeczy, kreator zależności rządzących rzeczywistością oraz prawodawca obowiązujących w niej naturalnych zasad moralnych. Autor artykułu: „Czy istnieje coś takiego jak prawda absolutna?” pisze: „Stwórca i objawił nam nie tylko Siebie Samego, ale również Swoją prawdę, poprzez Swoje Słowo, Biblię. Jeśli chcemy poznać prawdę absolutną, jedynym sposobem jest osobista relacja z tym, który określił siebie słowem ‘Prawda’ – Jezusem Chrystusem. Odpowiedział mu Jezus: *Ja jestem drogą i prawdą, i życiem. Nikt nie przychodzi do Ojca inaczej, jak tylko przeze Mnie* (Ew. Jana 14:6)”⁴².

Obecność prawdy można zwrotnie odczytywać jako dowód istnienia obiektywnej rzeczywistości, właśnie ją bowiem prawda charakteryzuje, wyraża, objaśnia, umożliwia efektywne oddziaływanie na tworzące ją byty i ich realne przeobrażanie. Zmiany w świecie (w tym modyfikacje wprowadzane przez człowieka) zawsze dokonują się przecież w sposób ściśle zdefiniowany, w granicach naturalnych praw rządzących rzeczywistością. Gdy zachowania pozostają z nimi sprzeczne okazują się nieskuteczne, gdy natomiast zakłócają lub niszczą harmonię współegzystujących bytów budzą sumienie podmiotu. Przedstawione podwójne związki łączące prawdę z rzeczywistością i moralnością dowodzą, iż wszelka intencyjna działalność, w tym działania edukacyjne, najlepiej służą ludziom wówczas, gdy są podporządkowane obiektywnym wartościom.

„Kształcenie studentów to proces kulturowy, który wtedy jest pełny, kiedy oparty na wartościach leżących u podstaw tejże kultury” – pisze Grzegorz Nowak. „Wartości takie jak prawda, odpowiedzialność, rzetelność, konsekwencja, są niezależne od przepływających przez uniwersytety studentów i zmieniających się na stanowiskach urzędników. I to one powinny wyznaczać to, co uniwersytet przekazuje wszystkim chętnym, zaś trwanie przy tych wartościach, niepodatne na chwilowe mody i zmieniające się warunki, powinno być misją uniwersytetu”⁴³. Analogiczne stanowisko prezentuje Zofia Ratajczak upominając się o klarowną wizję szkół wyższych, zawierającą program działań warunkowany kryteriami praktycznymi i kategoriami moralnymi⁴⁴.

⁴² Czy istnieje coś takiego jak prawda absolutna?, <http://www.gotquestions.org/Polski/prawda-absolutna.html#ixzz3J.y6FjNK7> [pobrano: 18.12.2014].

⁴³ G. Nowak, *Trwanie przy wartościach*, „Forum Akademickie” 1998 nr 3; Z. Ratajczak, „Forum Akademickie” 1997, nr 6.

⁴⁴ Z. Ratajczak, *op. cit.*

Ze świadomości, że nauka nigdy nie dysponuje wiedzą absolutną wynika potrzeba otwartości pracowników i studentów uniwersytetu na informacje charakteryzujące zjawiska dotąd niedostatecznie opisane lub zupełnie nieznan. Uzasadnia ona obowiązek prowadzenia własnych badań oraz bieżącego śledzenia osiągnięć poznawczych innych osób. Przedmiotem analiz czyni naturalnie całą rzeczywistość, widzianą w jej niezmiernym bogactwie i różnorodności. Wywiązywaniu się z wzmiankowanego obowiązku mają sprzyjać, przysługujące szkołom wyższym gwarancje: (•) wolności badań; (•) niekrępowanej dyskusji naukowej; (•) przywilej swobodnego prowadzenia pozbawionej ideologii dydaktyki akademickiej.

Stąd ważką cechą pracowników naukowych, kształconą u studentów w czasie nauki w uniwersytecie, powinna być ich uczciwość naukowa. Opiera się ona na świadomie kultywowanych w społeczności akademickich, wymaganych od ich członków, zdolnościach umożliwiających im prowadzenie syntez wartości globalnych i lokalnych oraz umiejętnościach godzenia dóbr uniwersalnych z działaniami służącymi realizacji uzasadnionych potrzeb ludzi żyjących współcześnie⁴⁵. Absolwentów uczelni akademickich wyróżniać powinien ponadto wysoki poziom samoświadomości i autokrytycyzmu, w tym pogłębiona orientacja dotycząca własnej wiedzy i niewiedzy, a także ograniczeń nauki jako takiej. Cechy te mają chronić ich m.in. przed autorytarnym krytykowaniem ustaleń przeprowadzanych z innego punktu widzenia niż własny oraz negocjowania zjawisk, które stosowanymi aktualnie metodami naukowymi nie dają się zidentyfikować.

5.4.3. Problem rozwoju ilościowego, utylityzacji i urynkwienia uniwersytetu

5.4.3.1. Rozwój ilościowy i jego konsekwencje

XXI wiek jest stuleciem permanentnych zmian, opartych na zastosowaniach osiągnięć nauki, imponujących w ostatnich dziesięcioleciach. Dynamicznie rozwijają się wszystkie dziedziny wiedzy, pośrednio wpływając na politykę, kulturę, funkcjonowanie przemysłu, technologie różne działy rolnictwa, bankowości, ochrony zdrowia, handlu, komunikacji, bezpieczeństwa, itd. To, co stare, jest zastępowane nowym, chociaż to drugie nie zawsze jest lepsze od pierwszego; zmiana sama w sobie nie jest bowiem ani dobra, ani zła. Nie posiada przymiotów aksjologicznych; może mieć zarówno progresywny charakter, jak i regresyjny, jak wtedy, gdy skutkuje

⁴⁵ D. Leszczyńska, *Projekt filozofii witalnej w ujęciu José Ortegi Y Gasseta*, „Roczniki Filozoficzne” 2009, t. LVII, nr 1; J. Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, „Obras Completas”, t. 4, Madrid 2005, s. 410–415.

utrata stabilizacji, podwyższeniem poziom stresu, rozchwianiem poczucia tożsamości podmiotów.

Nowości są wprowadzane głównie z powodów komercyjnych lub wojskowych, rzadziej humanitarnych, przy czym ich skutki nie zawsze są przemyślane dostatecznie. Oryginalne produkty wytwarza się z nadzieją, że odpowiednio wykorzystywane, rozreklamowane i sprzedane przyniosą zysk będący – jak wiadomo – przedmiotem pożądania większości przedsiębiorstw. W warunkach zaostrzającej się konkurencji menagerowie jednostek gospodarczych interesują się z tego powodu nie tylko nowymi produktami i technologiami ich wytwarzania, lecz także – w nie mniejszym stopniu – użytecznymi metodami doskonalenia organizacji pracy i podnoszenia jej wydajności. W konsekwencji zabiegają o zatrudnienie odpowiednio wykształconej kadry lub angażują się w podnoszenie kwalifikacji pracowników w stopniu niezbędnym im dla efektywnego wdrażania i wytwarzania wspomnianych projektów.

Po upływie prawie 70 lat od skonstruowania przez J.V. Attanasoffa pierwszego elektronicznego komputera (ENIAC), efektywność pracy zależy w znacznym stopniu od efektywnego posługiwania się w niej metodami informatycznymi. Stąd, współczesne zbiorowości ludzkie są opisywane przez socjologów właśnie jako społeczeństwa wiedzy, a także jako społeczeństwa informacyjne (*e-society*). „Technologia ta (informacyjna) – zauważa B. Paw – wpływa na każdą dziedzinę nauki i kultury: ... na informacji się pracuje, informacją się handluje”⁴⁶, zmienia ona sposób i stosunki pracy⁴⁷. Świadomość braku szans rozwoju osobistego i awansu społeczno-ekonomicznego osób, które nie dysponują specjalnościową wiedzą stanowi także – jak sądzę – jedno z głównych źródeł personalnego zainteresowania zdobywaniem i podwyższaniem wykształcenia, a w konsekwencji również istotny czynnik rozwoju szkolnictwa.

W Polsce w okresie trzeciej Rzeczypospolitej (po roku 1989) rozwój oświaty doprowadził m.in. do blisko czterokrotnego wzrostu liczby szkół wyższych i studentów. W 444 wyższych uczelniach prowadzących działalność w roku 2013/2014 kształciło się 154 9877 osób, a 24 lata wcześniej odpowiednio – w 112 szkołach 40 3824 osób. O jedną trzecią, z 54,5 tysięcy do 96 009, wzrosła liczba zatrudnionych wykładowców, w tym posiadających

⁴⁶ B. Paw, *Bibliotekarz w społeczeństwie informacyjnym (e-society)*, Biblioteka Główna Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, https://www.google.pl/search?q=zmiany+w+XXI+wieku&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pl:official&client=firefox-a&channel=np&source=hp&gfe_rd=cr&ei=bnimVMjRGISFVIa6gJAK, *www.bibl.ath.bielsko.pl/pliki/artykul_bpaw.doc* [pobrano: 02.01.2015].

⁴⁷ M. Maruszczewicz, *Spółczesność informacyjna i praca*, [w:] *Spółczesność informacyjna i jej technologie*, red. M. Maruszczewicz, Warszawa 2004.

stopień doktora habilitowanego – o połowę. Nadzwyczaj szybkie zmiany w szkolnictwie były generowane oraz współwystępowały z głębokimi, radykalnymi przeobrażeniami politycznymi, społeczno-kulturowymi i cywilizacyjnymi dokonującymi się w kraju.

W efekcie wydatnie zwiększyły się szanse osobistego rozwoju młodzieży, niemniej pozytywnym przemianom oświatowo-ustrojowym towarzyszyły pewne nasilające się z czasem trudności i dysharmonie. W szkolnictwie wyższym były one generowane przez liczne i różnorodne czynniki, stanowiące niekiedy uboczne efekty działań samych uczelni, jak np. zniesienie na niektórych kierunkach konkursowego egzaminu wstępnego na studia. Pełnił on rolę narzędzia umożliwiającego wybór spośród grupy zdających jednostek osób relatywnie najbardziej inteligentnych i najlepiej przygotowanych do studiów. Zniesienie egzaminu w konsekwencji musiało spowodować zatem obniżenie średniego poziomu wskaźników inteligencji charakteryzujących populację studentów pierwszego roku studiów, droga na uczelnie została otwarta bowiem nie tylko jednostkom najzdolniejszym i najbardziej pracowitym, lecz także młodzieży o zdolnościach jedynie przeciętnych i zainteresowaniach niedostatecznie ukształtowanych⁴⁸.

Wśród innych czynników prowadzących do aktualnie odnotowywanych przez badaczy napięć występujących w systemie szkolnictwa wyższego warto zwrócić uwagę na ustawiczne zwiększanie się w ostatnich piętnastu latach populacji słuchaczy zajmujących się, równoległe ze studiami, pracą zarobkową. Dorywczo, a niekiedy systematycznie, na pół etatu lub nawet w pełnym wymiarze godzin podejmują ją obecnie już nie tylko studenci studiów niestacjonarnych, lecz także często stacjonarnych. Szybko wzrasta również liczba osób studiujących pierwszym, niestacjonarnym trybem kształcenia, a także studentów szkół niepublicznych, płacących czesne. W okresie od 1989/1990 do 2004/2005 roku pierwsza wzmiankowana przed momentem grupa osób zwiększyła się trzykrotnie, w wyniku czego nastąpiło wówczas wyrównanie liczby słuchaczy studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Niepokojąco zwiększyła się przy tym średnia arytmetyczna charakteryzująca liczbę słuchaczy przypadających na poszczególnych nauczycieli akademickich. Wzmiankowany wskaźnik wzrósł z sześciu w roku 1990/1991 do blisko dwudziestu w roku 2005/2006, a liczony na podstawie danych z uwzględnieniem relacji między studentami a profesorami w tym samym czasie odpowiednio – z trzydziestu pięciu do osiemdziesięciu sześciu. Podane wskaźniki świadczą o niepomiarowym wzroście obciążenia nauczycieli akademickich tym bardziej, iż z innych źródeł wiadomo, że równoległe na-

⁴⁸ S. Nieciński, *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 15–27.

siliły się zjawiska dwuetatowości wykładowców. A także dlatego, iż w wielu uczelniach do maksimum rozszerzono stan liczbowy grup ćwiczeniowych, konwersatoryjnych i seminaryjnych, chociaż za wprowadzonymi w tym zakresie zmianami nie zawsze nadążał rozwój bazy materialnej uczelni (w szczególności odpowiednio wyposażonych sal dydaktycznych, bibliotek, laboratoriów, pracowni, urządzeń poligraficznych oraz zakładów wdrożeniowych).

Nastąpił szybki rozwój studiów podyplomowych i doktoranckich, mający zaspokoić przede wszystkim szczególne potrzeby społeczeństw postindustrialnych. Z indywidualnego punktu widzenia główną z nich jest dostęp do najnowszych różnorodnych informacji: *know how*, *know what*, *know when*, *know where*, itd. Ich przetwarzanie staje się bowiem warunkiem różnicowania usług podmiotów adresowanych do różnych grup ich potencjalnych klientów i pośrednio źródłem utrzymania się. Pogoń za najnowszymi informacjami w znacznym stopniu wyjaśnia wyżej odnotowaną akcelerację rozwoju studiów podyplomowych i doktoranckich, ich masowość rodzi jednak także szczególne społeczne koszty. Najważniejszym z nich jest jak sądzę, dalsze rozluźnianie się wcześniej z reguły silnych interpersonalnych więzi łączących profesora–mistrza z asystentami, doktorantami, wybitnymi praktykami.

Oslabienie siły tego rodzaju relacji, wynikające przede wszystkim z nadmiaru kontaktów, niewątpliwie utrudnia członkom społeczności akademickiej identyfikację z przypisanymi im rolami społecznymi. Zaburza tym samym jakiś aspekt procesu ich samoidentyfikacji i w konsekwencji konstruowania przez wzmiankowane osoby indywidualnego poczucia własnej tożsamości. Wymogi ról społecznych stanowią bowiem – stwierdza Thomas M. Kando⁴⁹ – jedno z wykorzystywanych w tym procesie podstawowych odniesień społeczno-kulturowych. Ich niedookreśloność lub brak akceptacji hamuje rozwój wiedzy o samym sobie, a przecież właśnie z niej wyłania się wspomniane poczucie tożsamości⁵⁰. Rozwija się ono – stwierdza autor – poprzez akceptację lub negację zajmowanej oraz upragnionej pozycji społecznej, w aktach samoidentyfikacji, towarzyszących działaniom podmiotu, sprzyjającym odkrywaniu własnej natury.

⁴⁹ T.M. Kando, *op. cit.* s. 272.

⁵⁰ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

5.4.3.2. *Problemy utylitarystyki i urynkowania uniwersytetu*

Dynamicznym zmianom podlega w ostatnich dziesiątkach również otoczenie szkół wyższych. Następujące w nim przeobrażenia powodują szeroko opisywane w literaturze socjologicznej procesy globalizacji społeczeństw, fragmentaryzacji kultury, wzmożonej manipulacji ludźmi i innymi. Tempo następujących w ich wyniku przemian okazuje się tak wielkie, a przeobrażenia tak głębokie, iż jednostki i grupy społeczne, które nie potrafią sprostać wyzwaniom generowanym przez wzmiankowane procesy stopniowo ulegają społeczno-kulturowej marginalizacji. Relatywnie najlepiej bronią się przed nią podmioty zdolne do intencyjnego realizowania celów w zmieniających się warunkach, a więc jednostki kompetentne, umiejące przewidywać oraz wpływać na rozwój zdarzeń.

Ponieważ przyjmując się – jak stwierdzono – że kompetencje podlegają kształceniu nie tylko systematycznie wzrasta rola oświaty, lecz także edukacji ustawicznej. Znaczenie nauczania i uczenia się na poziomie najwyższym nie wynika jednak – jak sądzę – głównie z zainteresowań jednostek, czy z ich troski o osobiste dobro, lecz jest wymuszane – o czym co już także wspomniano – niezwykle szybkim rozwojem wiedzy. Ponieważ pociąga on za sobą zmiany technologii i organizacji pracy, główne zadanie edukacyjne stawiane współczesnym uczelniom polega na kształceniu profesjonalistów. W konsekwencji akcentuje się potrzebę stymulowania rozwoju sprawnościowych przymiotów studentów, odsuwając na dalszy plan ukierunkowanie ich aktywności ku celom i wartościom nieinstrumentalnym – samym w sobie.

Aby podolać kształceniu kompetencji usposabiających studentów do podejmowania pracy w określonych zawodach przekazywane im treści i rozwijane sprawności powinny odpowiadać procedurom określającym dane profesje. Wymaga to odpowiedniego kontaktu uczelni z przedsiębiorstwami oraz wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli umiejętnie łączących dydaktykę akademicką z pracą zawodową pozaakademicką i efektywną działalnością badawczą. Grozi usztywnieniem wzmiankowanych procedur, wydłużeniem okresu studiów i nadmiernie wąskim przygotowaniem studentów, odpowiednim być może dla kursów podyplomowych, lecz sprzecznym z postulatem akademickiego kształcenia. Dlatego m.in., że zazwyczaj prowadzi do braków w wiedzy ogólnej przyczyniające się w konsekwencji do redukcji stopnia giętkości myślenia absolwentów studiów i tym samym obniżając niezbędną im zawodową kreatywność.

Problem specjalności uzyskiwanej na studiach i ich związków z praktyką zawodową jest zauważany i dyskutowany przynajmniej od czasu napoleońskiej reformy pierwszego francuskiego uniwersytetu – Sorbony. Nadal pozostaje otwarty. Zainteresowania nie stanowią bowiem jedyne go motywu

podejmowania studiów, okres pobytu na uczelni zazwyczaj okazuje się tylko przejściowym etapem w życiu jednostki, a szkoły wyższe nie powinny kształcić kandydatów na bezrobotnych. Dostosowując kierunki studiów do rynku pracy należy jednak zwrócić uwagę na jego zmienność, na potrzebę wykształcenia u studentów umiejętności holistycznego spojrzenia na własną specjalność, jej związek z innymi dziedzinami życia człowieka oraz aksjologiczne znaczenie jej funkcji społecznych, gospodarczych i osobotwórczych.

Liczne zastosowania osiągnięć nauki w gospodarce nie tylko powodują presję na kompetencyjno-utilitytarne przygotowanie studentów do pracy zawodowej, lecz – przez strumień pieniędzy przeznaczanych na naukę – ukierunkowują badawczą aktywność uniwersytetów. Władze uczelni, uwzględniając bieżące potrzeby szkoły, coraz wyraźniej zachęcają bowiem pracowników nauki do uczestnictwa w konkursach na tematy badawcze sponsorowane przez organy rządzące, instytucje społeczno-gospodarcze, wojsko, czy np. partie polityczne. Ich zakres z reguły jest definiowany w oparciu o potrzeby sponsorów, a więc określany z góry, przy czym zazwyczaj wąsko specjalistyczny. Wszystkie tematy są wykonywane naturalnie w zaplanowanym okresie, często w pośpiechu („na czas”); nieraz okazują się płytkie z naukowego punktu widzenia, oderwane od zagadnień ogólnych oraz od treści związanych z pozaekonomicznymi potrzebami człowieka.

Inaczej mówiąc, i wiedza, i dysponujący ją ludzie coraz częściej są traktowani jako towar: zamawiane, sprzedawane, chronione i reglamentowane jak inne produkty. Zarządza się nimi zgodnie z prawem popytu i podarzy, kierując się rachunkiem możliwych kosztów i zysków. Przedmiotem kupna i sprzedaży pozostają – co warto podkreślić – także ludzie, szczególnie osoby dysponujące wiedzą, której zastosowania przynoszą określone korzyści materialne. Strumień pieniędzy jest kierowany na badania o istotnym utilitytarnym znaczeniu; niedofinansowane i niedoceniane pozostają ustalenia prowadzone w zakresie nauk podstawowych oraz wyniki eksploracji przeprowadzanych przez reprezentantów humanistycznych gałęzi wiedzy.

Podsumowanie

Misją uniwersytetu jest poszukiwanie, przechowywanie i szerzenie prawdy o rzeczywistości. W procesie realizacji tej misji stanowi on instytucję, zrzeszenie i wspólnotę osób dociekliwych, gromadzących i kultywujących wiedzę o naturze bytu, przyrodzie, ludzkich jednostkach, kulturze i społeczeństwie. Opisuje dotyczące ich fakty, dokumentuje je, wyjaśnia i uogólnia w procesie pogłębianych studiów i dociekań naukowych oraz w ustawicznym dyskursie prowadzonym przez członków społeczności akademickich dotyczącymi ich

własnych odkryć oraz prac badawczych i wynalazczych. Zdobyte informacje, odzwierciedlające dorobek współczesnej kultury i cywilizacji przekazuje kolejnym pokoleniom pełniąc w społeczeństwie rolę nauczycielską, edukacyjną i elitotwórczą.

CZĘŚĆ DRUGA

Absolwent uniwersytetu
w świetle wiedzy psychologicznej
oraz wyzwań cywilizacyjnych XXI wieku

Przedmowa do drugiej części książki

Druga część książki zawiera wywody nawiązujące i precyzujące ideę konstytuującą jej trzy pierwsze rozdziały, stwierdzającą, iż misją edukacji, w tym kształcenia na poziomie uniwersyteckim, jest optymalizacja rozwoju cech i zdolności studentów umożliwiających im efektywną harmonizację związków łączących ich z otoczeniem. Miarą osiągnięć na tak spręcyzowanym polu działania jest – w myśl uwag sformułowanych w pierwszej części opracowania – wzrost częstotliwości transgresyjnych, komplementarnych i autowalentnych ustosunkowań osób uczących się względem sytuacji problemowych. W tych samych okolicznościach powinna następować redukcja dysharmonijnych form zachowania się, czyli reakcji wycofania się, lękowych i agresywnych. Stopień biegłości z jaką absolwenci studiów są zdolni rozwiązywać problemy występujące w ich interakcjach z otoczeniem ma osiągać, podczas nauki w wyższej uczelni, poziom rozwoju charakteryzujący w pełni dojrzałe osoby dorosłe.

Szczególnie wysokiego stopnia sprawności należy wymagać od jednostek kończących studia w obszarach aktywności odpowiadających zakresami przedmiotom dyscyplin ich kierunków kształcenia. Efektywność działań we wzmiankowanych obszarach jest uwarunkowana naturalnie nie tylko kompetencjami zasadzającymi się na wiedzy i umiejętnościach zawodowych w dziedzinach przyswajanych przez podmioty specjalności, wymaga od nich ponadto wysokiej ogólnej dojrzałości. Nasuwa się zatem pytanie, jakie to intelektualne mechanizmy i charakterologiczne cechy okazują się niezbędne jednostkom legitymującym się dyplomem ukończenia wyższych uczelni dla efektywnego wypełniania przez nie zadań powierzanych im przez społeczeństwo. Próbę udzielenia odpowiedzi na sformułowane przed momentem pytanie podjęto w pierwszych rozdziałach drugiej części niniejszej książki.

Punkt wyjścia w dociekaniach odnoszących się do intelektualnej sfery regulacji zachowania się stanowi porównanie właściwości charakteryzujących metody stosowane podczas rozwiązywania problemów, wykorzystywane: (a) przez młodzież licealną; (b) przez jednostki dorosłe. Wyniki dokonanych zestawień wskazują, że przymioty umysłu podmiotów tworzących pierwszą z dwu wzmiankowanych grup w porównaniu z drugą różnią się jakościowo. Wyższy stopień, określany niekiedy w psychologii *postformalnym* poziomem rozwoju, reprezentują oczywiście dorośli, zdolni m.in. do *myślenia relatywistycznego, dialektycznego, paradygmatycznego, systemowego i intersystemowego*. Analiza wspomnianych form regulacji ujawnia, iż umożliwiają one wieloaspektowe (wielopłaszczyznowe) ujmowanie rzeczywistości, a to oznacza zarazem, że w pracy o wysokim stopniu komplikacji, a właśnie taką po-

wierza się absolwentom studiów, zdolność posługiwania się nimi wydaje się w zasadzie niezbędna.

Twierdzenia powyższe podlegają dodatkowym uzasadnieniom w świetle spostrzeżenia, iż postformalne formy myślenia pogłębiają, konieczną podmiotom w procesie intencyjnej regulacji zachowania się, postulowaną przez V.E. Frankla, postawę *samooddalenia*. Zarazem usposabiają ich do zachowywania osobistej poznawczej niezależności, stanowiącej – jak przyjęto – jeden z podstawowych warunków świadomego i celowego, racjonalnego władania sobą. Ponieważ zaś angażują przy tym m.in. zasadzające się na *metawiedzy* struktury „ja” podmiotów, umożliwiają im ponadto – zdaniem G. Labouvie-Vief, czy R. Sternberga – korzystanie z ogółu danych doświadczenia. W zakres wzmiankowanych struktur wchodzi bowiem, zestawiane i konfrontowane wzajemnie, treści informujące jednostki zarówno o efektach i przebiegach ich procesów poznawczych, jak również doznań emocjonalnych oraz przeżyć wzbudzanych podejmowanymi decyzyjnymi i ich realizacją.

Zdolność posługiwania się postformalnym formami myślenia została potraktowana w konsekwencji, w dalszych partiach wywodów, jako niezbędny warunek integrowania się osobowości jednostek. Ważkim symptomem jej scalania i formowania się, szczególnie pożądanym dla właściwego pełnienia ról społecznych powierzanych absolwentom studiów, jest – jak argumentuje się w prezentowanym tekście – *refleksyjność*. Korespondują z nią inne przymioty oczekiwane u osób legitymujących się dyplomem ukończenia wyższych uczelni, m.in. takie jak: *subiektywna wolność, krytycyzm, wolność decyzji, odpowiedzialność, kompetencje specjalnościowe, zdolność samorealizacji, czy kreatywność*. W kolejnych partiach monografii są one prezentowane analitycznie, omawiane i ujmowane w kategoriach operacyjnych oraz badane z punktu widzenia możliwości optymalizowania ich rozwoju.

Pożądane u absolwentów szkół wyższych cechy intelektu i charakteru powinny umożliwiać im przygotowywanie rzeczowych, uzasadnionych merytorycznie projektów prób rozwiązywania problemów dysharmonizujących związki występujące między nimi a ich otoczeniem. Mają powodować, iż w tworzonych w tym celu przez jednostki programach realizacji przedsięwziętych zadań są przez nie uwzględniane wszystkie istotne, dające się przewidzieć w świetle współczesnej wiedzy, racjonalnie uchwytnie okoliczności działania, a także związane z wprowadzanymi zmianami argumenty emocjonalne i racje aksjologiczne. Słowem, powinny sprzyjać wszechstronnemu rozważaniu różnorodnych aspektów rozwiązywanych w danym przypadku kwestii, w tym oczywiście problemów zawodowych, umożliwiając podmiotom uczestniczącym w urzeczywistnianiu przedsięwziętych zamierzeń intencyjne sterowanie własnym postępowaniem. Opanowanie przymiotów

umysłu przyswajanych w postformalnym okresie rozwoju oraz przedstawionych wyżej cech charakteru tworzą ku temu niezbędne warunki, bowiem to właśnie one usprawniają proces semantycznej regulacji aktywności, determinujący czynności autonomicznego organizowania przez podmiot własnych zachowań.

W końcowych partiach drugiego rozdziału aktualnie omawianej części pracy zwraca się uwagę, iż formowaniu się umiejętności intencyjnego postępowania towarzyszy rozwój osobliwego rodzaju motywacji wewnętrznej, występującej jedynie u ludzi. Pojawia się ona wskutek uzmysławiania przez podmiot rozbieżności występujących między jego „*ja realnym*” a „*ja idealnym*” lub między *oceną* stanu rzeczy uznanego za istniejący rzeczywistość a *wizją* ich osobiście pożądaną formę. Powstające w rezultacie wzmiankowanych porównań motywy zależą – jak wynika z poprzedniego zdania – od wiedzy, postaw i wartościowań jednostki oraz naturalnie – od psychologicznych praw określających proces regulacji zachowania się na poziomie semantycznym. Są bowiem pochodne względem subiektywnie wykrywanych relacji między znaczeniami przypisywanymi zjawiskom uznanym za faktyczne, a ich postaciami poczytanymi za optymalne w danych warunkach (ich wersjami „idealnymi”), wytworzonymi w wyobraźni, czy pomyślanymi.

Ostatni rozdział prezentowanego tekstu – napisany jak wspomniano w *Przedmowie* wspólnie przez S. Niecińskiego i S. Czaplińskiego – zawiera próbę wstępnej, empirycznej weryfikacji proponowanego w niniejszej książce modelu sylwetki absolwenta wyższej uczelni. Operacje wiodące do realizacji sformułowanego w ten sposób celu zasadzają się na porównywaniu cech sygnalizowanego modelu z ocenami studentów wypowiadających się na temat zdolności szkół wyższych do realizacji wyzwań XXI wieku. Interpretacje wyników uzyskanych wskutek tych operacji wymagałyby naturalnie uwzględnienia kontekstu wzmiankowanych wyzwań, co nie wydaje się jednak łatwe. Stanowią go bowiem różnorodne procesy makrospołeczne, m.in. globalizacja, fragmentaryzacja kultury, rozwój elektroniki, zmiany przeobrażające sposoby wzajemnego komunikowania się, tworzenie się społeczeństwa wiedzy, lawinowe narastanie zjawisk manipulowania ludźmi, itd.

Tło pracy wyższych uczelni, kształtowane przez wspomniane wyżej procesy, charakteryzuje się – jak wynika z powyższego – ogromną złożonością, a ich podstawowe zadania – własną specyfiką. Wyczerpującą prezentację obowiązków szkół wyższych oraz ich zasadniczych potrzeb w najbliższych dziesięcioleciach należałoby potraktować zatem – jak się wydaje – jako odrębne (samodzielne) zadanie badawcze. Próbę urzeczywistnienia go podjęto w konsekwencji w innej książce, *Edukacja akademicka w świetle wyzwań XXI wieku*, aktualnie przygotowywanej wspólnie z Marią Kliś. Wpływ gwałtow-

nych zmian następujących w społeczeństwie współczesnym na pracę szkół wyższych ujmuje się w niej kompleksowo, zwracając uwagę m.in. na konsekwencje wzmiankowanych przeobrażeń dla organizacji i sposobów efektywnego kształcenia młodzieży, rozwijania nauki, a także dla kulturotwórczej działalności uniwersytetów.

Zapowiedziana wyżej odrębna analiza wyników badań nad wymogami adaptacji szkół wyższych do wymogów określających ich pracę w XXI wieku nie wyklucza – jak się wydaje – aspektowego ujęcia owych rezultatów w ramach niniejszego opracowania. Wydaje się ono nie tylko potrzebne, lecz dla realizacji zakładanego w nim celu w pewnym sensie konieczne; stanowi bowiem sprawdzian, pozwalający wnioskować, czy podjęte w niniejszej książce zasadnicze zadanie zostało wykonane poprawnie, czy raczej nie. Fakt urzeczywistnienia go wyrażać się powinien bowiem zgodnością treści wypowiedzi dotyczących wyższych uczelni wyrażanych przez studentów z informacjami wynikającymi logicznie z konsekwentnej interpretacji przedstawianego w tym miejscu modelu absolwenta studiów. Stwierdzenie, że wspomniane dwie grupy informacji wykluczają się, czy też, że odnotowuje się między nimi znaczne merytoryczne rozbieżności, uznać należy natomiast za świadectwo błędów w scharakteryzowanej w niniejszych książce wizji przymiotów intelektu i charakteru osób kończących szkoły zachowujące akademicki poziom kształcenia.

6. Umysłowość absolwentów wyższych uczelni w aspekcie rozwojowym

Wypełnienie edukacyjnej misji powierzanej przez społeczeństwo wyższym uczelniom zależy w znacznym stopniu od przygotowania osób rozpoczynających studia do wykonywania związanych z nimi licznych studenckich obowiązków. W rozdziale są omawiane informacje ustalone w ramach psychologii rozwojowej, pozwalające sprecyzować kryteria orientujące, czy i kiedy jednostki osiągają niezbędny ku temu poziom umysłowej dojrzałości. Rozwój intelektualny jest naturalnie procesem ustawicznym, powinien zatem nadal postępować w okresie studiów. W myśl prezentowanych wywodów oczekiwać należy, iż u studentów kończących wyższe uczelnie osiągnie on poziom postformalny, charakteryzujący w pełni dojrzałe osoby dorosłe, potrzebny im m.in. w pracy zawodowej dla przeprowadzania wyczerpujących, wieloaspektowych analiz współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

6.1. Intelpekt maturzystów a umysłowość absolwentów wyższych uczelni

Edukacja akademicka stanowi – jak stwierdzono – pomaturalną fazę kształcenia. Cel nadrzędny oddziaływań pedagogicznych w obu zestawionych fazach nauki pozostaje naturalnie ten sam; jest nim – o czym jeszcze raz warto przypomnieć – kształtowanie charakteru i kompetencji młodzieży przydatnych jej w efektywnej harmonizacji związków łączących ją z otoczeniem. Praca nauczycieli powinna zasadzać się zatem – w myśl niniejszych rozważań, a także już wcześniej przedstawionych – po pierwsze, na stymulowaniu rozwoju formujących się u wychowanków zdolności samooddalenia (w szczególności umiejętności panowania nad zachowaniami nawykowymi i reakcjami kompulsywnymi). Po drugie, ma owocować wzrostem przejawów rozwoju transgresyjnych, komplementarnych i autowalentnych ustosunkowań wychowanków względem sprzeczności w układzie człowiek–otoczenie.

Metody realizacji sformułowanych wyżej celów dostosować należy oczywiście do właściwości wieku i zadań stawianych, z jednej strony, przed licealistami i maturzystami oraz z drugiej, przed studentami i absolwentami studiów. Znacznie różnią się one na obu poziomach kształcenia. Nauka w liceach i technikach koncentruje się na przygotowywaniu uczniów do przyjmowania odpowiedzialności przede wszystkim za własne postępowanie i indywidualne losy życiowe. Od absolwenta szkoły wyższej oczekuje się natomiast w relatywnie szerszym i głębszym zakresie także społecznej odpowiedzialności za osoby trzecie. Wymóg ten wynika ze specjalnościowych kompetencji, predysponujących podmiot legitymujący się dyplomem aka-

demickiej uczeni do profesjonalnego (czyli metodycznego i efektywnego) rozwiązywania problemów zleczanych mu do rozwikłania i usunięcia przez inne osoby (lub instytucje) w obszarze opanowanej przez niego specjalności.

Poziom intelektualnego rozwoju absolwentów gimnazjów i liceów charakteryzuje się przede wszystkim – w myśl wyników badań empirycznych – stopniowo formującą się od dwunastego roku życia, zdolnością przeprowadzania rozumowań abstrakcyjnych. Uwalnia ona myślenie podmiotów od konieczności operowania obrazami umysłowymi, wiktającymi operacje poznawcze osób osiągających poziom intelektualny odpowiadający wcześniejszym fazom rozwoju. Otwiera zarazem możliwość przeprowadzania spójnych wewnętrznie rozumowań hipotetyczno-dedukcyjnych, zgodnych z zasadami logiki formalnej. Jednostki przyswajają w efekcie zdolność generowania hipotez i możliwość ich weryfikowania na podstawie wnioskowań uwzględniających rezultaty uzyskane w próbach sprawdzających domniemane rozwiązania.

Zasadniczą cechą myślenia młodzieży licealnej i tym samym czynności myślowych studentów rozpoczynających studia jest formalny charakter aktualnie rozważanych przez nas procesów umysłowych. Formalny w tym sensie, iż we wnioskowaniach uwzględnia się przede wszystkim treści ogólne, pomija natomiast dane nieistotne w przeprowadzanych rozumowaniach. A także w tym znaczeniu, że opracowywane informacje, mimo iż zostały wyabstrahowane z danych sensomotorycznych, pozostają nadal dokładnie zdefiniowane oraz oznaczone przypisanymi im formalnymi symbolami lub znakami. Procesy ich precyzowania i oznaczania umożliwiają podmiotom koncentrację myśli na ideach podstawowych dla rozwiązywanych problemów, a w płaszczyźnie kontaktów społeczno-kulturowych sensowne komunikowanie się i współdziałanie z partnerami interakcji.

Możliwość przeprowadzania wyżej wspomnianych abstrakcji pojawia się u jednostek – jak wynika z powyższego – wskutek rozwoju pojęć. W ich zakres wchodzi – jak wiadomo – już nie poszczególne przedmioty, lecz ich całe klasy, z których każda mieści w swoich granicach wszystkie obiekty charakteryzujące się ściśle sprecyzowaną, wyróżniającą je cechą – kategorię. Ilość obiektów mieszczących się w obrębie poszczególnych klas obiektów (kategorii) jest oczywiście nieprzeliczalna, zwykle ogromna, stąd żaden obraz odzwierciedlający je łącznie, nie istnieje. Nie można bowiem wyobrazić sobie ogółu stołów, drzew, czy domów (włącznie z tymi, które już nie istnieją lub powstaną w przyszłości) tym bardziej, że każdy z nich posiada także własne, indywidualne, niepowtarzalne właściwości.

Obiekty ogólne, mimo że są sensorycznie niedostępne, a w efekcie nieuchwytnie wyobrażeniowo, dają się ująć i poznać umysłem. Co więcej, moż-

na nimi operować (w tym np. zestawiać, porównywać, określać występujące między nimi różnorodne związki i zależności), posługując się, przyporządkowanymi kategoriom, odpowiednimi znakami i symbolami. Reprezentują one przecież – jak stwierdzono – konstytutywne cechy oznaczanych nimi klas zjawisk, przez co kierują uwagę i rozumowania podmiotu wprost na treści istotne dla rozważanych kwestii. Zdolność abstrahowania od szczegółów, nieistotnych dla aktualnie rozwiązywanych problemów, nabywana wraz z umiejętnością tworzenia kategorii oraz posługiwania się pojęciami, w naturalny sposób owocuje zatem rozumowaniami coraz bardziej ogólnymi, a zarazem precyzyjnymi i formalnymi.

Kształtowanie się formalnych operacji umysłowych trwa nieprzerwanie przez cały okres edukacji gimnazjalnej i pogimnazjalnej. Prowadzi do opanowania przez jednostki zdolności umożliwiającej im racjonalne wyprowadzanie logicznych wniosków z jasno sprecyzowanych założeń. Ze względu na nią można i należy wymagać od studentów – już od pierwszego roku studiów – przeprowadzania rozumowań ścisłych oraz abstrakcyjnych, wykonywanych na znakach, pojęciach i twierdzeniach, a przy tym odpowiadających w pełni zasadom logiki formalnej. Operacje umysłowe wykonywane przez młodzież charakteryzować się powinny przede wszystkim odwracalnością składających się na nie aktów, wyrażającą się umiejętnym powracaniem myślą od sformułowanych już konkluzji do założeń przyjętych w punkcie wyjścia przeprowadzanych wnioskowań.

Zdolność abstrakcyjnego logicznego myślenia wpływa pozytywnie na rozwój innych procesów intelektualnych, w tym czynności komunikacyjnych, percepcyjnych, pamięciowych i aktów wyobraźni. Stąd, wypowiedzi studentów z upływem czasu stają się relatywnie coraz bardziej precyzyjne, rozbudowane i wewnętrznie spójne. Świadczą o tym, że osoby wypowiadające się opisują i interpretują poznawaną rzeczywistość coraz dokładniej, lepiej rozumieją relacje i zależności łączące jej różnorodne elementy¹, a także potrafią wiązać je razem i ujmować w szerszych kontekstach. Dzieje się tak dzięki stopniowemu nabywaniu przez młodzież (oraz doskonaleniu) umiejętności uogólniania informacji, a także dowodzenia ogólnych praw rządzących rzeczywistością i ich wykorzystywania w procesie rozwiązywania różnorodnych kwestii praktycznych i teoretycznych.

Od pierwszego dnia pobytu na uczelni należy wymagać zatem od studentów umiejętności przeprowadzania racjonalnych, logicznie spójnych analiz przyczynowo-skutkowych. W rozumowaniach (czy to opartych na danych

¹ M.in. realnie wyrażają występujące między opisywanymi zjawiskami związki kontunkcji, alternatywy rozłącznej i nierozłącznej, inkluzji, proporcji, równowagi sił, prawdopodobieństwa, multiplikacji, itd.

empirycznych, czy też odnoszących się do poznawanych koncepcji) osoby wypowiadające się powinny posługiwać się poprawnie dobieranymi pojęciami i ideami już opanowanymi podczas odbywanych studiów. Oczywiście nie są to wszystkie wymagania, repertuar osiągnięć intelektualnych studentów, poszerza się bowiem ponadto o postformalne formy regulacji zachowania się, charakteryzujące ludzi osiągających pełną intelektualną dojrzałość². Przedstawiono je w zestawieniu 2. ujmując porównawczo w odniesieniu do sposobów sterowania własnym postępowaniem przedstawionych w niniejszym podrozdziale rozwijających się już u młodzieży gimnazjalnej i licealnej.

Zestawienie 2.

Właściwości charakteryzujące czynności intelektualne na poziomie myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego oraz osób reprezentujących poziom myślenia postformalnego

Poziom myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego (wymagania stawiane osobom rozpoczynającym studia)	Poziom myślenia postformalnego (wymagania stawiane osobom kończącym studia)
<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność myślenia abstrakcyjnego • Uniezależnienie się formy od treści przeprowadzanych rozumowań • Umiejętność przeprowadzania rozumowań hipotetyczno-dedukcyjnych • Zdolność wyprowadzania wniosków z logicznie sprecyzowanych założeń • Możliwość rozwiązywania zadań opartych na myśleniu zgodnym z logiką formalną • Rozumienie proporcji, równowagi sił, prawdopodobieństwa, multiplikacji i wielu innych abstrakcyjnych działań 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność myślenia relatywistycznego • Opanowanie operacji myślenia dialektycznego • Umiejętność przeprowadzania rozumowań systemowych i metasystemowych. • Opanowanie operacji paradygmatycznych • Myślenie oparte na regulacjach intersystemowych • Umiejętność wykrywania i stawiania nowych problemów

Źródło: opracowanie własne.

6.2. Rozwój myślenia relatywistycznego

Tezę stwierdzającą, że w okresie wkraczania w dorosłość intelektualne operacje wykonywane przez podmiot osiągają poziom myślenia relatywi-

² E. Gurba, *Adaptacyjny charakter myślenia*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 2, s. 181–192; M. Olejnik, *Neo- i postpiagetowskie modele rozwoju inteligencji*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 2, s. 97–108; A. Niemczyński, E. Kmieć, *Uniwersalność rozwoju moralnego. Zastosowanie schematu Kohlberga do próbek danych polskich*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczne” 1989, nr 6, s. 93–11.

stycznego sformułował i uzasadnił empirycznie William G. Perry³. Odpowiednich informacji dostarczyły mu rezultaty badań nad rozwojem rozumowań etycznych studentów, prowadzone metodą rozwiązywania dylematów moralnych. Przedstawiano w nich wybranej losowo grupie słuchaczy zbiór historyjek *exempla ficta*, obrazujących trudne problemy aksjologiczne. W indywidualnych rozmowach proszono respondentów o rozstrzygnięcie kwestii moralnych sygnalizowanych w historyjkach oraz o umotywowanie zaproponowanych rozwiązań.

Badania W.G. Perryego miały charakter longitudinalny. W konsekwencji pozwalały autorowi na zestawienie treści wypowiedzi udzielanych przez te same osoby w kolejnych latach studiów. Jednym z celów operacji ich porównywania było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób rozumowania moralne tych samych uczestników badań zmieniają się w czasie. A w szczególności, czy wyprowadzane przez nich wnioski wykraczają poza przeciwstawne twierdzenia, występujące w naturalny sposób w każdym rozważanym dylemacie. Sprawdzano w tym celu m.in., czy dopuszczają oni fakt, że jest logicznie możliwy także trzeci rodzaj poprawnych konkluzji, w postaci alternatywy wzmiankowanych przed momentem opozycyjnych twierdzeń.

Porównania, dokonane z uwzględnieniem tak sprecyzowanego kryterium, ujawniły istnienie istotnych statystycznie różnic, występujących między rozumowaniami moralnymi tych samych osób w różnych fazach ich pobytu w szkole wyższej. Odnotowano mianowicie, że osoby rozpoczynające naukę opowiadają się przede wszystkim za pierwszymi dwoma rodzajami rozwiązań wskazanych w poprzednim akapicie. Trzeci typ wspomnianych rozstrzygnięć albo nie jest przez nie dostrzegany, albo też jest ignorowany. Podobnie są traktowane argumenty przemawiające na rzecz innych stanowisk, niż ich własne. Wzmiankowane racje albo w ogóle nie są rozważane, albo też, po pobieżnej analizie, spotykają się z nadmierną krytyką.

Podczas studiów tendencja do uznawania przekonani partnerów za irracjonalne lub za niezgodne z wartościami z reguły z roku na rok wyraźnie słabnie. Wyraża się to u studentów stopniowo coraz większą dozą życzliwego zainteresowania oraz tolerancji i zrozumienia z ich strony dla zapatrywań odrębnych od ich osobistych przeświadczeń. Młodość staje się krytyczna, refleksyjna i samokrytyczna, a w końcu odkrywa, że w pewnych okolicznościach słuszny jest także trzeci wyżej wzmiankowany, logicznie możliwy typ rozwiązań rozważanych dylematów moralnych. Tym samym uczy się precyzyjnie definiować wszystkie racjonalnie dopuszczalne punkty widzenia na rozważane kwestie, w konsekwencji ujmując je wieloaspektowo.

³ W.G. Perry, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, New York 1968, Rinehart, Winston (1968).

Podsumowując przedstawione wyżej informacje charakteryzujące przemiany intelektualnych struktur regulujących zachowanie się następujące w okresie studiów, należy przyjąć, że słuchaczy lat starszych w porównaniu ze studentami młodszymi wyróżniają:

1. dążność do świadomego rozważania wszystkich trzech typów logicznie możliwych rozstrzygnięć opiniowanych dylematów moralnych;
2. otwartość rozumiana jako zdolność ujmowania rozwiązywanych kwestii etycznych na tle różnorodnych, sprzecznych wzajemnie systemów założeń aksjologicznych;
3. możność wyczerpującego logicznie oraz satysfakcjonującego moralnie uzasadniania przeprowadzanych wyborów.

Tezę Perryego, że w okresie wkraczania w dorosłość oraz w fazie dorosłości jednostki rozwijają zdolność przeprowadzania relatywistycznych operacji myślowych sprawdzało empirycznie kilku innych autorów. Odpowiednie ustalenia eksperymentalne prowadziła m.in. Jan D. Sinnott⁴. Uzyskane przez nią wyniki badań w znacznym stopniu potwierdzają i rozwijają już przedstawione wyżej spostrzeżenia Perryego. Wskazują m.in., że myślenie relatywistyczne nadbudowuje się na operacjach hipotetyczno-dedukcyjnych. Sprzyja relatywnie sprawnemu orientowaniu się jednostek w układach warunków w jakimś stopniu niejednoznacznych lub niedookreślonych. Przyczynia się do ich klaryfikacji, służąc wyodrębnianiu oraz precyzowaniu tych kwestii, które w pierwszym rzędzie wymagają rozwiązania.

6.3. Myślenie dialektyczne i jego struktura

Równoległe z opanowaniem relatywistycznych form myślenia młodzież studencka powinna rozwinąć w okresie studiów także inny rodzaj czynności umysłowych, operacje myślenia dialektycznego. Michael A. Basseches⁵ wprowadza je do funkcji czterech zasadniczo odrębnych struktur charakteryzujących umysłowość osób dorosłych. Nazywa je odpowiednio: (1) schematami zorientowanymi na zmianę; (2) zorientowanymi na formę; (3) na uchwycenie wzajemnych relacji; (4) metapoznawczymi. Zadaniem dydaktyki akademickiej jest – jak sądzę – dostarczenie racjonalnych metod stymulacji ich

⁴J.D. Sinnott, *Postformal reasoning the relativistic stage*, [w:] *Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*, red. M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon, Praeger Press, New York 1984, s. 298–326; *Positive psychology: Advances in understanding adult motivation*, red. J.D. Sinnott, Springer Publishing, New York 2013.

⁵M.A. Basseches, *Dialectical schemata: a framework for the empirical study of the development of dialectic thinking*, „*Human Development*” 1980, s. 400–421.

M.A. Basseches, *Dialectical thinking as a metacognitive form of cognitive organization*, [w:] *Beyond formal operations...*, op. cit., s. 216–239.

rozwoju. Opanowanie wzmiankowanych schematów czynności pozwala bowiem jednostkom odpoznać wspólne płaszczyzny spostrzeganych zdarzeń.

Rozwój *struktur zorientowanych na uchwycenie zmian* rozpoczyna się od opanowania przez podmiot umiejętności dostrzegania w obrębie poznawanego przedmiotu wzajemnie przeciwstawnych tendencji. Możliwość ich wyróżniania stanowi przejaw osobliwego rozszerzenia interpretacji przyczyn przekształceń. Idee wyjaśniające ich kierunek i zakres, oparte na myśleniu hipotetyczno-dedukcyjnym, u osób rozwijających czynności postformalnego myślenia zostają uzupełnione mianowicie, przez idee w relacji do nich przeciwstawne. W konsekwencji, przeprowadzane przez człowieka interpretacje rzeczywistości przyjmują postać schematu „teza – antyteza – synteza”. Zараzем odsłaniają zatem swoją głębszą, dialektyczną naturę, zdaniem Michaela A., Bassechesa, konstytutywną dla poznawanych zjawisk.

Bazę wyjściową w rozwoju *struktur myślenia zorientowanych na uchwycenie formy* stanowi umiejętność umieszczania poznawanych obiektów w obrębie intelektualnie uchwytnych większych całości. Podmiot uczy się wzmiankowanej umiejętności, gdy definiuje interesujące go fakty, wyprowadzając wnioski o ich unikalnych cechach z informacji charakteryzujących towarzyszące im zewnętrzne okoliczności. Opanowuje tę umiejętność wyodrębniając oraz umiejscawiając interesujące go zdarzenia w tle. Może uwzględnić przy tym różne konteksty: strukturalne oraz funkcjonalne, zmienne czasu i przestrzeni, związki logiczne oraz semantyczne. Korzysta z tła nie tylko w procesie percepcji, ale także wtedy, gdy przeprowadza wnioskowania oparte na twierdzeniach, czy dotyczące przedmiotów ogólnych, jedynie pomyślanych, nieuchwytnych zmysłowo.

Z przyswajanymi przez studentów starszych lat studiów strukturami myślenia zorientowanymi na uchwycenie formy korespondują rozwijające się u nich w tym samym czasie schematy czynności umysłowych *zorientowane na wzajemne relacje*. Rozwojowe osiągnięcia podmiotów w tym ostatnim zakresie umożliwiają im przede wszystkim zrozumienie faktu, że rzeczywistość konstytuują związki występujące między jej odrębnymi składowymi. Właśnie dzięki takiemu pojmowaniu zjawisk to, co jest, jawi się obecnie podmiotowi jako zbiór przedmiotów wzajemnie zależnych. Inaczej mówiąc, zauważa on, iż cechy spostrzeganego układu rzeczy są określone przez funkcjonalne powiązania występujące między jego składowymi. W konsekwencji w szczególności sposób interesuje się i zaczyna pojmować dynamikę poznawanych grup obiektów.

W tym kontekście rozwija się także ostatnia z wyróżnionych przez Michaela Bassechesa form myślenia dialektycznego określana czynnościami ukonstytuowanymi przez *struktury metapoznawcze*. Rozwój tych struktur

u studentów wyraża się przyswojeniem kompetencji umożliwiających umysłowe koordynowanie jakościowo różnych grup faktów na podstawie poznanych teorii. Połączenie myśłą składających się na nie informacji w spójną całość, stwierdza autor, zakłada wiedzę metapoznawczą. Podmiot przyswaja ją w rezultacie refleksji nad założeniami częściowych koncepcji poszczególnych grup zjawisk określających realizowane zadania. Efekty refleksji, zespalać przesłanki wspomnianych ujęć w spójną całość, tworzą wiedzę ujmującą łącznie zjawiska spostrzegane dotychczas jako niezależne.

Optymalizacji rozwoju struktur metapoznawczych w procesie edukacji akademickiej służą, jak się wydaje, przede wszystkim analizy porównawcze odrębnych ujęć zjawisk stanowiących przedmiot poznania danego kierunku studiów. Szczególne znaczenie przypisywać przy tym należy zestawianiu konstytuujących je przesłanek. Warto porównywać oczywiście również budowę wewnętrzną oraz semantyczną zawartość poszczególnych teorii, a także specyficzne warunki i zakresy ich praktycznych zastosowań. Narzędzie porównań stanowią różnorodne operacje logiczne i matematyczne, a ponadto analizy językowe, metodologiczne i teoriopoznawcze.

6.4. Myślenie systemowe metasystemowe i paradygmatyczne

Myślenie osób dorosłych charakteryzuje się nie tylko relatywizmem i rozumowaniami dialektycznymi, lecz zdaniem Francisa A. Richardsa i Michael L. Commonsa⁶, także tym, iż przyjmuje postać aktywności *systemowej, metasystemowej i paradygmatycznej*. Operacje *systemowe*, stwierdzają wzmiankowanemu autorzy, zasadzają się na czynnościach umysłowych o charakterze formalnym, opisanych po raz pierwszy w psychologii przez J. Piageta. Podmiot wykonuje je, jak wykazał ten badacz, na klasach zjawisk, uwzględniając relacje występujących między grupami przedmiotów charakteryzujących się wspólną cechą. Zdolność ich wyróżniania, podobnie jak wspomniana przed momentem umiejętność operowania klasami, rozwijają się, jak już stwierdzono, w okresie dorastania. Osoby dorosłe przekraczają jednak w tym zakresie wcześniej osiągnięty poziom sprawności.

Potrafią łączyć różnorodne klasy informacji w koherentne organizacje. Z zawartych w nich informacji tworzą funkcjonalnie odrębne, logicznie spójne systemy wiedzy. Dzięki nim nowe dane ujmują w świetle wiedzy zorganizowanej w strukturach wzajemnie zintegrowanych. Zapewnia to ich czynnościom umysłowym intelektualną dojrzałość oraz wysoką spójność

⁶ F.A. Richards, M.L. Commons, *Postformal cognitive developmental theory and research: a review of its current status*, [w:] *Higher stages of human development*, red. C.N. Alexander, E.J. Langer, Oxford University Press, New York 1990, s. 139–162.

logiczną. W procesach wnioskowania ułatwia dostęp do zasobów pamięci długotrwałej. Sprzyja myśleniu całościowemu.

U ludzi dorosłych, zdolnych do myślenia systemowego, rozwijają się także *operacje metasytemowe*. Richards i Commons definiują je, jako nadrzędne organizacje umysłu, integrujące systemowe operacje poznawcze jednostki. Podkreślają, że metasytemy tworzą się w wyniku poznania relacji logicznych łączących zawartość semantyczną odrębnych systemów. Nie integrują jednak wszystkich rozumowań podmiotu, nie są bowiem zdolne określać związków łączących czynności umysłowe sterowane przez odrębne metasytemy.

Sądy formułowane w ramach odrębnych systemów i metasytemów podlegają koordynacji w efekcie rozwoju operacji *paradygmatycznych*. Scalają one ogół reprezentacji psychicznych istotnych dla rzetelnego opisu zdarzeń z dowolnie wybranego punktu widzenia. Operacje tego rodzaju rozwijają się, stwierdza Richards i Commons, w efekcie formowania się złożonej struktury poznawczej zwanej *połem*. Obejmuje ono, jak sądzą, całokształt systematycznie uporządkowanych relacji logicznych występujących między systemami i metasytemami czynności umysłowych włączonymi w zakres semantycznego obszaru, którego dotyczą właśnie przeprowadzane rozumowania.

Warto podkreślić, że stymulacja rozwoju myślenia systemowego, metasytemowego i paradygmatycznego stanowi kolejne wyzwanie generujące odpowiadający mu zbiór obowiązków dydaktycznych nauczycieli akademickich, wymagający przez nich intencyjnej realizacji. Studia zakładają bowiem m.in. kształcenie u studentów umiejętności integrowania wiedzy. Od profesjonalistów legitymujących się wyższym wykształceniem oczekuje się przecież holistycznego spojrzenia na zgłaszane im problemy. Całościowe ujęcie i zrozumienie każdego z nich jest potrzebne niezależnie od natury rozważanego kwestii, tak w specjalistycznych refleksjach o charakterze naukowym, jak i w działaniach praktycznych.

6.5. Myślenie oparte na regulacjach intersystemowych i autonomicznych

W psychologii często podkreśla się, że myślenie młodzieży w okresie dorastania z reguły w jakimś stopniu odbiega od realiów dnia codziennego. Tworzone przez nią obrazy świata, oparte na logice operacji formalnych okazują się nazbyt wyidealizowane, oparte na jeszcze skromnym w tym wieku doświadczeniu osobistym i w sumie nie zawsze dostatecznie rzeczowe. W efekcie cele przyświecające działaniu wyrażają nastawienia absolutystyczne, przy czym drogi wiodące do ich realizacji są określane w stopniu niedostatecznie precyzyjnym. W konfrontacji z rzeczywistością młodzież jest narażona tym samym na liczne poważne rozczarowania oraz burzliwe

konflikty emocjonalne i społeczne, wynikające z rozumianego w ten sposób jej osobliwego „idealizmu”⁷.

Zdaniem Giseli Labouvie-Vief⁸ rozterek i zawodów emocjonalno-społecznych, typowych dla młodzieży w okresie dorastania, z reguły z powodzeniem unikają osoby osiągające poziom funkcjonowania psychicznego dopowiadający kolejnej fazy rozwoju. Opanowują one jakościowo nowy rodzaj rozumowań, zwanych przez Labouvie-Vief, operacjami intersystemowymi. Wzmiankowane operacje – stwierdza autorka – są podporządkowane podwójnej logice. Podmiot uwzględnia w nich po pierwsze, zasady myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego oraz po drugie, prawa zdrowego rozsądku. Posługuje się nimi łącznie, co oznacza m.in., że odróżnicowuje jedne od drugich, traktuje jako regulacyjnie równoważne oraz wzajemne koordynuje.

Przedstawione wyżej przemiany psychiki wyrażają się w sferze subiektywnych przeżyć osłabieniem dotychczas niezachwianego przekonania jednostek o prawdziwości własnych sądów. Stają się one skłonne tym samym do poszukiwania oraz analitycznego rozważania opinii, dotyczących angażujących je problemów, jakościowo innych niż własne. W efekcie odkrywają, że wartość przypisywana różnym rozwiązaniom nurtujących je kwestii zmienia się razem z punktem widzenia osób prowadzących ewaluację. Co więcej, dostrzegają, że zależy ona nie tylko od wydarzeń o charakterze obiektywnym, lecz także subiektywnym, w tym od motywów, hierarchii wartości oraz celów aktywności podmiotów. W konsekwencji stają się bardziej wyrozumiałe i tolerancyjne w kontaktach z innymi osobami – oraz w procesie komunikowania się z nimi – niż w którejkolwiek z wcześniejszych faz rozwoju.

Stopniowo jednostki uczą się nie tylko godzić wzajemnie sprzeczne opinie, lecz także uwzględniać oraz aktywnie wykorzystywać je we własnym działaniu. Następuje to – stwierdza G. Labouvie-Vief – w kolejnym stadium przemian, wskutek rozwoju pojawiających się wówczas autonomicznych regulacji psychicznych. Rolę ich organizatora, a również koordynatora docierającej do podmiotu gamy różnorodnych poglądów, spełnia, zdaniem autorki struktura „ja” człowieka. Dzięki osobliwej budowie umożliwi ono bowiem ich zestawianie i ocenę, sprzyja spożytkowaniu całokształtu aktualnie uświadamianych informacji w procesie decyzyjnym i w działaniu. Stanowi bowiem – stwierdza Labouvie-Vief – złożony metasystem integrujący trzy podstawowe, relatywnie odrębne sfery aktywności jednostki: (1) jej myślenie; (2) emocje; (3) postępowanie.

⁷ M. Kliš, S. Nieciński, *Poradnik. Rozwój problemy i zagrożenia. Wybór zawodu*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.

⁸ G. Labouvie-Vief, *Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, t. 25, s. 161–191.

Rozwój autonomicznych regulacji psychicznych jest wyrazem osiągnięcia przez podmiot osobistej niezależności na poziomie niezbędnym m.in. dla profesjonalnego wykonywania pracy zawodowej. Wzrostowi poczucia samodzielności i wolności w kontaktach z innymi ludźmi w żadnym przypadku nie towarzyszy jednak nasilenie się u jednostek skłonności do zachowań o charakterze woluntarystycznym. Wręcz przeciwnie, dorośli ludzie stają się szczególnie zdyscyplinowani i odpowiedzialni za własne czyny. Wyróżnia ich zarówno skłonność do skrupulatnego wypełniania nałożonych na nich obowiązków, jak i do systematycznego oraz starannego realizowania zadań podejmowanych z własnej inicjatywy. Rozumieją, że w pracy wymagającej współdziałania urzeczywistnianie przedsięwzięć zależy nie tylko od czynników obiektywnych, lecz także od społecznej akceptacji programów wspólnej aktywności oraz od uwarunkowań subiektywnych, zależnych od osobowości partnerów interakcji.

6.6. Zdolność wykrywania i stawiania nowych problemów

Z przedstawionymi wyżej zdolnościami osób intelektualnie dojrzałych koresponduje jeszcze jedna wyróżniająca je osobliwa umiejętność. Wyraża się ona traktowaniem własnej wiedzy jako otwartego zbioru nieskończenie bogatego zespołu możliwych informacji o rzeczywistości. Współwystępuje z tą postawą skłonność podmiotu do spostrzegania naukowych twierdzeń o świecie jako jedynie prawdopodobnych, zaś ludzkiej aktywności badawczej, jako działalności jedynie zdążającej ku prawdzie. W konsekwencji wzmiankowanego nastawienia zmienia się struktura myślenia jednostek, strategię „rozwiązywania problemów” (*problem solving*), wykorzystywaną relatywnie najczęściej przez młodzież, osoby dorosłe stopniowo zastępują strategią „odkrywania problemów” (*finding problems*)⁹.

Pierwsza z wzmiankowanych strategii nadaje się niemal wyłącznie do rozwiązywania kwestii zamkniętych, dobrze ustrukturuowanych, posiadających tylko jedno, ściśle określone rozwiązanie. Podmiot odnajduje je przeprowadzając rozumowania oparte na wyczerpujących przesłankach sprecyzowanych w punkcie wyjścia. Jego aktywność myślowa polega wówczas na odszukaniu w zbiorze prawdopodobnych, potencjalnie możliwych rozwiązań poprawnego rozstrzygnięcia, przebiega zatem algorytmicznie, zgodnie z wymogami logiki. Inaczej mówiąc odpowiada regułom myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, zasadzającemu się na formalnych operacjach intelektualnych podmiotu.

⁹ P.K. Arlin, *Cognitive development in adulthood: a fifth stage?*, „Developmental Psychology” 1975, nr 11, s. 602–606; *eadem*, *Problem solving and problem finding in young artists and young scientists*, [w:] *Adult development*, t. 1: *Comparisons and applications of developmental models*, red. K.L. Commons *et al.*, Praeger Press, New York 1989, s. 197–217.

Druga strategia, odkrywania problemów (*finding problems*), nadaje się do rozwiązywania kwestii niedookreślonych, otwartych, takimi jakimi są najczęściej kwestie społeczne. Niemal każdy tego rodzaju problem posiada wiele różnych poprawnych rozwiązań. To co jest uznawane za poprawny efekt rozumowania lub praktycznego działania zależy bowiem od założeń aksjologicznych oraz związanych z nimi indywidualnych preferencji osób zainteresowanych poszukiwanym rozwiązaniem. Rozumowania prowadzące do oczekiwanych rozwiązań mają w omawianym przypadku charakter operacji myślowych o charakterze heurystycznym. Odnajdywaniu optymalnych rozwiązań sprzyjają zatem, już wyżej omówione, różnorodne formy myślenia relatywistycznego oraz dialektycznego.

Strategia odkrywania problemów jest dostępna, jak wiadomo, nie tylko studentom starszych, lecz także młodszych lat studiów, a nawet młodzieży licealnej. Stosowanie jej z wiekiem staje się jednak coraz częstsze. Opanowując ją jednostka staje się – zdaniem Arlina – coraz bardziej twórcza i zarazem racjonalna. Okazuje się osobą dojrzałą moralnie, zdolną do aktywnego odnajdywania i rozwiązywania kwestii aksjologicznych i egzystencjalnych, a zarazem do czynnego uczestnictwa w życiu pluralistycznych zbiorowości społecznych. Stąd przyswojenie jej przez jednostki wydaje się niezbędne m.in. w przypadku osób podejmujących niemal każdą profesjonalną działalność, w tym szczególnie przez podmioty legitymujące się wyższym wykształceniem. Z reguły wymaga się bowiem od nich nie tylko umiejętności rozwiązywania problemów lecz także zapobiegania im i w ten sposób ich uniknięcia.

Podsumowanie

Uogólniając stwierdzić należy, że już od pierwszego roku nauki w wyższej uczelni studiowanie wymaga od studentów swobodnego operowania strukturami myślenia formalnego (hipotetyczno-dedukcyjnego). W kolejnych latach, pod wpływem nauki i samokształcenia, słuchacze stopniowo opanowują różne formy myślenia postformalnego, angażujące czynności metapoznawcze. Osiągają w ten sposób poziom człowieka intelektualnie w pełni dojrzałego, zdolnego do zachowywania autonomii myślowej oraz sprawnego wykrywania i stawiania nowych problemów. Opanowane zdolności umożliwiają absolwentom studiów całościowe i zarazem wieloaspektowe ujmowanie relacji w układzie człowiek–świat, a tym samym trafne przewidywanie i efektywne zapobieganie lub rozwiązywanie ewentualnie występujących w jego zakresie różnorodnych problemów.

7. Oczekiwane przymioty charakteru osób kończących wyższe uczelnie

Tak codzienne obserwacje, jak i wiedza historyczna świadczą o tym, że nie wszystkie jednostki wybitnie inteligentne są skłonne działać na rzecz wspólnego dobra, bywają wśród nich osoby okrutne i przestępcze. To może oznaczać z kolei, że dostatecznie wysoka sprawność intelektualna stanowi tylko jeden z warunków oczekiwanej od osób kończących studia społecznie odpowiedzialnej działalności. Powszechnie wymaga się bowiem, aby powierzane im zadania i role społeczne były wykonywane przez nie w sposób uwzględniający wymogi prawa, z poszanowaniem godności innych osób i godnie z zasadami moralnymi. W prezentowanym aktualnie rozdziale zostaną poddane analizie inne, pozaintelektualne, osobowościowe (charakterologiczne) warunki tego rodzaju postępowania jednostek.

Wzmiankowana analiza nawiązuje do niektórych twierdzeń sformułowanych już w trzecim rozdziale, ukierunkowujących aktualnie przedstawiane rozważania. Stwierdzono tam mianowicie, iż po pierwsze, absolwenci wyższych uczelni wyróżniać się powinni: (a) zdolnością powstrzymania się od destrukcyjnych form reakcji; (b) umiejętnością podejmowania i rozwijania działań harmonizujących układ człowiek–otoczenie (czyli transgresyjnych, komplementarnych i autowalentnych). Po drugie, wyrażono przekonanie, że od jednostek kończących studia należy oczekiwać przyswojenia osobliwych zawodowych kompetencji w obszarze odpowiadającym przedmiotowi specjalności opanowanej przez nich podczas pobieranej nauki. Obecnie zostanie wskazanych oraz zdefiniowanych w kategoriach operacyjnych dwanaście dalszych przymiotów, których należy wymagać od absolwentów studiów, skoro oczekuje się od nich pełnej osobistej i społecznej (charakterologicznej) dojrzałości.

7.1. Cechy charakterologiczne absolwentów uczelni wyższych w aspekcie rozwojowym

Określony powyżej poziom rozwoju absolwentów szkół wyższych formuje się równoległe z osiąganiem przez nich intelektualnej dojrzałości, pod wpływem stopniowo przyswajanych w czasie studiów treści kształcenia. To bowiem właśnie w postformalnej fazie przeobrażeń intelektu rozwijają się przecież najbardziej dojrzałe i najsubtelniejsze z dostępnych człowiekowi formy racjonalnych i realistycznych sposobów harmonizowania układu człowiek–świat. Dojrzewanie ich zależy oczywiście nie tylko od postępów w rozwoju umysłowym podmiotów, lecz jest warunkowane także, czy może głównie,

formującymi się cechami ich charakterów¹. To właśnie przede wszystkim one umożliwiają im zatem intencyjną realizację wartości: ich urzeczywistnianie i pomnażanie w prywatnym życiu oraz kierowanie się nimi w pracy zawodowej.

Wśród interesujących nas przymiotów charakteru absolwentów wyższych uczelni rozwijających się w czasie ich studiów należy wymienić – jak sądzę – następujące:

1. refleksyjność;
2. ukierunkowanie działań ku przyszłości;
3. subiektywna wolność;
4. krytycyzm;
5. wolność decyzji;
6. odpowiedzialność;
7. kierowanie się zasadą słusznego postępowania;
8. specjalnościowe kompetencje;
9. kreatywność;
10. wola rozumiana jako możliwość wprowadzania decyzji w życie;
11. zdolność do pracy;
12. zdolność do samorealizacji.

Łącznie z przymiotami intelektu, osiąganymi na postformalnym poziomie rozwoju, wymienione w zestawieniu przymioty charakteru umożliwiają podmiotom relatywnie trafniejsze niż kiedykolwiek diagnozowanie rzeczywistości. Sprzyjają także sprawnemu świadomemu odnajdywaniu dysharmonizujących ją problemów oraz ich efektywnemu, rozwiązywaniu. Słowem świadczą o uzyskaniu najwyższego z rozwijających się w ontogenezie człowieka poziomu intencyjnej aktywności, sprzyjającego podejmowaniu działań przemyślanych wieloaspektowo. O jednostkach rozwijających tego rodzaju aktywność można powiedzieć, że już nie tylko *egzystują*, jak inne obiekty *w otoczeniu* i nie tylko mają *świadomość własnego bytowania w świecie*, lecz *istnieją w nim świadomie i mądrze*, są osobowościami i współkreatorami rzeczywistości.

7.2. Kształcenie refleksyjności studentów

Pojęciem *postępowania refleksyjnego* oznaczam intencyjne działania sterowane treścią strategii aktywności opracowywanej przez działający podmiot

¹ O znaczeniu wzmiankowanych cech świadczy m.in. znany fakt, iż jednostki wybitnie inteligentne nie zawsze potrafią ułożyć pomyślnie własne życie. Bywa, że okazują się osobami nieszczęśliwymi, czy nawet dopuszczają się czynów poważnie raniących innych ludzi, a także przestępczych.

w okresie poprzedzającym przewidziane w niej jawne zachowania. Wśród głównych przejawów refleksyjności odnotować można: namysł nad problemem, próby rozwiązania go w myśli, czynności polegające na łączeniu możliwych rozstrzygnięć rozważanych kwestii z odrębnymi scenariuszami wydarzeń, ich wartościowanie, oceny i wzajemne porównania oraz wybór i następnie zakwalifikowanie do realizacji optymalnego w danych warunkach programu postępowania. Ciąg czynności poprzedzających jawne zachowanie podmiotu angażuje – jak wynika z powyższego – różnorodne tak intelektualne, jak i pozaintelektualne formy jego aktywności intrapsychicznej. Niezmiennie zasadzają się one jednak na operowaniu strukturami doświadczenia osoby podejmującej działanie, w tym – z jednej strony – schematami zawierającymi dane dotyczące jej własnych zdolności, umiejętności, zasobów i motywów dążeń oraz – z drugiej – wiedzą odnoszącą się do przedsięwziętych przez nią celów i realnych warunków ich urzeczywistnienia.

Przedmiotem refleksji opartych na wspomnianych wyżej różnorodnych zbiorach informacji są nie tylko aktualnie ważne problemy, lecz także kwestie przewidywane w przyszłości, a nawet odnoszące się do sytuacji byłych, wydawałoby się już przebrzmiałych. Spostrzegając lub przewidując pojawienie się przeszkody blokującej realnie przedsięwzięte zamierzenia, podmiot najpierw rozważa możliwości usunięcia zidentyfikowanej trudności przy pomocy już opanowanych form aktywności. Gdy jednak w repertuarze gotowych programów zachowania się nie znajduje odpowiedniej reakcji, zazwyczaj chwilowo powstrzymuje się od jawnych działań, a zarazem mobilizuje przebiegającą równolegle intrapsychiczną aktywność. Przy czym, podtrzymuje ją do momentu rozwiązania niepokojącego go problemu na poziomie umożliwiającym opracowanie satysfakcjonującej, działającej na podmiot, dostatecznie skutecznej strategii ponownej harmonizacji związków łączących go z otoczeniem.

Materiałem podlegającym opracowaniu podczas przeprowadzanych przez jednostkę intrapsychicznych operacji są – jak stwierdzono – dane jej doświadczenia zawierające: (a) informacje odebrane percepcyjnie; (b) wiedzę wytworzoną wskutek opracowywania i zapamiętania już wcześniej odebranych komunikatów. Zasoby semantyczne obu tych zbiorów danych tworzą system funkcjonujących wewnątrz psychiki odpowiedników rzeczywistości określany niekiedy przez psychologów ich osobistymi konstruktami, odzwierciedleniami, czy reprezentacjami. Charakteryzują one (a) świat zewnętrzy; (b) osobliwe dążenia dancj jednostki; (c) relacje łączące ją ze światem, stąd wykreowane przez nią programy i strategie postępowania również zawierają wiedzę o świecie. To ona umożliwia człowiekowi rozwiązywanie problemów w myśli, budowanie na wytwarzanych w ten sposób, osobiście

akceptowanych rozstrzygnięciach, osobliwych projektów działania oraz ich świadome wdrażanie w życie, łącznie określone w niniejszej książce *semantyczną regulacją zachowania się*.

Twierdzenia, iż programy zachowań są przygotowywane przez jednostkę w wyniku operowania zasobami osobistego doświadczenia, a więc z zaangażowaniem myślenia oraz że wyrażają jej całą osobowość mogą wydawać się jednak w jakimś zakresie sprzeczne wzajemnie. Warunkiem całościowych ustosunkowań względem oddziałujących na podmiot sytuacji środowiskowych winno być przecież uprzednie zintegrowanie różnych składowych przejawianej przez niego postawy, a nie wyłącznie składających się na nią jej komponentów poznawczych. Nie mniej istotne niż kierowanie się rozumem jest przecież także powodowanie się treścią autentycznie własnych przeżyć emocjonalnych i motywacyjno-wykonawczych. A skoro rzeczywiście auto-sterowanie miałoby zasadzać się – jak stwierdzono – na operowaniu wiedzą, zatem zakładając, że ta odnosi się jedynie do gnostycznych struktur psychiki, trzeba by zadać pytanie, w jaki sposób jest możliwe skoordynowanie z nimi także odpowiednich danych emocjonalnych i motywacyjnych.

Otóż, warto podkreślić, że współczesna psychologia podważyła sformułowane wyżej założenie, iż integracyjna funkcja czynności operowania wiedzą ogranicza się do spajania intelektualnych struktur psychiki podmiotu. Nie odnosi się ono do *metawiedzy* i to ona – zdaniem Michaela A. Bassechesa, a także innych badaczy – umożliwia jednostkom zachowania refleksyjne, wyrażające w reakcji na daną sytuację problemową ich całą osobowość. Interesująca nas odmiana wiedzy, określona wyżej *metawiedzą*, rozwija się – stwierdzają wzmiankowani autorzy – w postformalnej fazie przeobrażeń intelektualnych w efekcie formowania się *metapoznawczych* struktur umysłu podmiotu². Jest wiedzą o wiedzy, umożliwiającą mu *metapoznanie*, rozumiane jako proces angażujący całokształt operacji psychicznych opartych na samowiedzy, w tym czynności metauwagi, metamyślenia, metapamięci, metakomunikacji, metaempatii, metawoli, itp.³

Treścią wzmiankowanych ciągów intelektualnych działań, są informacje odnoszące się do doznań i odczuć osobistych, zakodowanych przez podmiot w tej części doświadczenia, która charakteryzuje wyróżniające go indywidualne właściwości. Wśród subiektywnych cech, które obejmuje on uwagę, wykonując interesujące nas obecnie metapoznawcze operacje, wskazać nale-

² M.A. Basseches, *Dialectical schemata: a framework for the empirical study of the development of dialectic thinking*, „Human Development” 1980, s. 400–421; M.A. Basseches, *Dialectical thinking as a metasytemic form of cognitive organization*, [w:] *Beyond formal operations...*, op. cit., s. 216–239.

³ R.J. Sternberg, *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, Viking, Yale University, Office of Public Affairs, New York 1988.

ży zatem tak jego modalności fizyczne i zdrowotne, jak również przymioty emocjonalne, intelektualne, motywacyjno-wykonawcze, kompetencyjne i inne. Ze względu na ich zakres aktywność metapoznawcza odróżnia się zatem od wszystkich innych rodzajów aktów intelektualnych głównie tym, iż dotyczy wielu różnych rodzajów czynności psychicznych, odrębnych jakościowo. Odnosi się przy tym – co także warto podkreślić – głównie do ich przebiegu, a jedynie w niewielkim stopniu do zawartych w nich treści i również dzięki temu jest w stanie spełniać w życiu człowieka nie tylko rolę informacyjną, przypisywaną każdej wiedzy, lecz także nie mniej istotne funkcje samopoznawcze i autoregulacyjne.

Właśnie wzmiankowane funkcje, poparte pogłębioną, rzetelną wiedzą podmiotu, współdecydują przecież o stopniu i zakresie jego refleksyjności, a w konsekwencji o zdolności przewidywania intencyjnego oddziaływania na przebieg zdarzeń oraz kształtowanie własnego losu. Fakt, że aktywność samopoznawcza i autoregulacyjna zasadzają się na metawiedzy, umożliwia bowiem jednostce uwzględnianie w procesie realizacji przedsięwziętych przez nią zadań nie tylko ich różnorodnych intelektualnych racji, lecz także poza-intelektualnych, w tym przesłanek emocjonalnych i etycznych. W działalności osób kończących uczelnie wyższe wyraża się w konsekwencji możliwością harmonijnego łączenia opartej na nabytej przez nich wiedzy, efektywnej pracy zawodowej ze skuteczną realizacją dążeń i zainteresowań osobistych. Sprzyjać będzie tym samym zachowaniom autonomicznym, a zarazem realistycznym i odpowiedzialnym, w procesie ich planowania i realizacji podmiot jest w stanie uwzględniać bowiem całokształt określających je przesłanek uwarunkowań i motywów, tak obiektywnych, jak subiektywnych i społeczno-kulturowych, w tym prawnych.

Jednym z podstawowych wyzwań współczesnej dydaktyki akademickiej jest – jak wynika z powyższego – ustalenie możliwych sposobów stymulacji rozwoju przedstawionych wyżej procesów metapoznawczych. Dobrze służy realizacji sformułowanego w tej sposób zadania rozbudzanie refleksyjności studentów, m.in. przez posługiwanie się w procesie edukacji metodami nauczania problemowego i zadaniowego, metodą projektów, technikami kształcenia umiętności twórczego myślenia oraz rozwijanie umiejętności niezbędnych osobom uczącym się w czynnościach samokształcenia. Wymienione sposoby oddziaływań edukacyjnych łączy wspólny punkt wyjścia – uprzytamnianie studentom stawianych przed nimi problemów oraz ich różnorodnych obiektywnych i subiektywnych uwarunkowań rzutujących na szybkość i jakość wykonania całej zleconej im pracy. Podkreśla się zarazem, że odnalezienie opartego na rzetelnej wiedzy, racjonalnego rozwiązania nie zawsze dostarcza informacji, które można potraktować jako wystarczające

przesłanki dla podjęcia praktycznych działań; usunięcie jednego rodzaju trudności może spowodować bowiem inne poważne komplikacje, tak sytuacyjne, jak społeczne, czy osobiste, w tym emocjonalne i motywacyjne.

Wzmiankowane trudności można dostrzec relatywnie najwyraźniej w efekcie myślenia opartego na metawiedzy, umożliwiającego refleksyjne, wieloaspektowe rozumienie rzeczywistości. Stąd programy edukacji akademickiej różnych kierunków studiów słusznie przewidują obok kursów dostarczających kierunkowej wiedzy także zajęcia prezentujące różnorodne informacje metapoznawcze. Omawia się je m.in. w ramach takich przedmiotów jak epistemologia, metodologia, prakseologia, metodyki i inne dyscypliny traktujące o metodach poznania rzeczywistości oraz praktycznego działania, w tym nauki ekonomiczne i politechniczne. Zdolność wykorzystania zgromadzonych w nich informacji zależy – co warto podkreślić – jednak nie tylko od wyuczenia się odpowiednich danych, lecz przede wszystkim od stopnia przyswojenia przez młodzież zdolności intelektualnych umożliwiających operowanie nimi w procesach refleksyjnego, wieloaspektowego myślenia.

Identyfikowaniu coraz to nowszych płaszczyzn rozwiązywanych problemów i ich coraz to nowszych, nieznanych dotąd konsekwencji, sprzyja stale rozwijająca się u studentów kolejnych lat studiów zdolność dystansowania się od samych siebie. Posługując się ukutym przez V.E. Frankla terminem *samo-oddalenie*⁴, można by stwierdzić, że u absolwentów wyższych uczelni powinno osiągnąć ono poziom relatywnie najwyższy. Jawne, zawodowe działania podejmowane przez jednostki osiągające ten poziom są wówczas poprzedzane systematycznie przeprowadzanym przeglądem ogółu okoliczności i konsekwencji dających się przewidzieć różnych wariantów możliwych sposobów realizacji wykonywanego zadania. Podmioty stają się w efekcie w znacznym stopniu niezależne od otoczenia, potrafią bowiem panować na sobą oraz odrazać osobiście oczekiwane gratyfikacje, a przy tym intencyjnie wpływać na przebieg zdarzeń oraz uzasadniać przedsięwzięte działania w sposób racjonalny i społecznie aprobowany.

⁴ V.E. Frankl, *Wola sensu, Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010; *eadem*, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012; *eadem*, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011; *eadem*, *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.

7.3. Ukierunkowanie działań ku przyszłości

Chociaż refleksyjne myślenie zazwyczaj sprzyja racjonalnemu działaniu, jednak rola jego niektórych form okazuje się z tego punktu widzenia obojętna, a jeszcze w innych wręcz destruktywna. Czynności umysłowe spełniające tę drugą funkcję, dezorganizujące proces efektywnego sterowania jawną aktywnością podmiotu, określa się niekiedy terminem *grzęźnięcie w myślach*. Zjawiska nazwane w ten sposób pojawiają się – jak wiadomo – dość często tak u osób nerwicowych, jak i chorych na psychozy, mających tendencję do nadmiernego rozdrabniania oraz bezowocnego, ustawicznego rozważania dostrzeżonych problemów. Zachowujące się w ten sposób jednostki z reguły koncentrują własną, wewnętrzną aktywność na wydarzeniach przeszłych, nierzadko już przebrzmiałych lub – w przypadku marzycielstwa – kierują myśl w nazbyt daleką, mglistą przyszłość, aktualnie nicosiągalną.

Występuje także odwrotne zjawisko, polegające na spłycaaniu refleksji nad motywami, przebiegiem lub skutkami własnego postępowania. Stwierdza się je u jednostek przejawiających zaburzenia popędowości, skłonnych do reakcji gwałtownych, czasami agresywnych, a nawet do czynów przestępczych. W sytuacjach trudnych mogą one zachowywać się tak, jakby były zdeterminowane wyłącznie aktualnie rozgrywającymi się wydarzeniami. Strategie odroczonego zachowania się kalkulują na zimno, jakby nie uwzględniały wszystkich możliwych rodzajów jego następstw, w tym licznych skutków oddalonych w czasie i przestrzeni oraz różnych konsekwencji emocjonalnych, moralnych i społecznych.

C.R. Rogers słusznie zauważa jednak, iż w pewnym sensie istnieje tylko teraźniejszość: „przeszłości i przyszłości nie ma, pierwszej bo minęła, drugiej, ponieważ dopiero nadejdzie”⁵. Otóż konstatacja ta przedstawia – jak sądzę – tylko część prawdy, dzięki zdolnościom refleksyjnego myślenia jednostki ludzkie, egzystując w nieustannym *tu i teraz*, przeżywają przecież ponadto i przeszłość, i przyszłość. Można by powiedzieć, że żyją jednocześnie w trzech czasach, reagują bowiem nie tylko na aktualnie oddziałujące na nie sytuacje, lecz także analizują minione zdarzenia oraz wybiega myślą w przyszłość. Co więcej, zauważa się występowanie osobliwego, świadomego „transferu” ubiegłego doświadczenia podmiotu na jego aktualne i przyszłe zachowanie; czerpiąc z nabytej wiedzy podmioty potrafią bowiem: (a) wykrywać zależności między zjawiskami i procesami; (b) określać na tej podstawie ogólne prawa rządzące rzeczywistością; (c) kierując się nimi zmieniać tak samych siebie, jak i własne otoczenie.

⁵ C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012; *eadem*, *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012; *eadem*, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus Press, Wrocław 1991.

Spostrzeżenie Rogersa naturalnie nie jest jednak pozbawione wartości, realny wpływ na rzeczywistość można wywierać bowiem wyłącznie oddziałując na sytuacje rozgrywające się *tu i teraz*. Chcąc współkształtować rozwój wypadków trzeba zatem inicjować wyprzedzająco procesy prowadzące do pożądaných zmian w świecie; niezbędne okazują się intencyjne ludzkie czyny. I właśnie w kontekście przedstawionego przed momentem twierdzeń odczytywać należy zgłoszony wyżej postulat ukierunkowania podczas studiów myśli i działań studentów ku przyszłości. Bez skierowanej w przyszłość wyobraźni i logicznych rozumowań, opartych na wiedzy, a dzięki temu dostosowanych do rzeczywistości, nie potrafią oni bowiem kształtować spontanicznego biegu rzeczy; nie uformują ich przecież ani zachowania nierrealistyczne, ani spóźnione, nie da się bowiem przeobrazić tego, co już się zdarzyło się, a samo planowanie zamierzeń także niczego nie zmienia.

Ukierunkowanie działań ku przyszłości nie oznacza naturalnie, że każde pragnienie jednostki okazuje się racjonalnie przemyślane, ani tym bardziej, iż jest przez nią w mniejszym lub większym stopniu realizowane. Bywają wyobrażenia nadmiernie fantastyczne, część wyklucza się wzajemnie, a urzeczywistnienie jeszcze innych wymagałoby od podmiotu zaangażowania nadzmiernie dużego nakładu niezbędnych ku temu zasobów, sił i środków, niedostępnych w danej sytuacji. W odróżnieniu od świata doznań, świat zdarzeń fizykalistycznych rządzi się przecież ściśle określonymi prawami natury, determinującymi przebiegi dokonujących się w nim zdarzeń. Wprowadzanie w nim intencyjnych zmian będzie owocne zatem tylko wówczas, gdy działania ludzi podejmujących tego rodzaju próby okażą się dostatecznie realistyczne, czy też – inaczej mówiąc – oparte na wiedzy i systematycznych przemyśleniach, a w efekcie na roztropnej, sięgającej w przyszłość, dostatecznie trafnej wyobraźni.

Przygotowując studentów do podejmowania działań z myślą o przyszłości można posługiwać się wieloma metodami m.in. wprowadzoną przez Williama H. Kilpatrick *metodą projektów*⁶. Stosując ją prowadzący zajęcia ustala wspólnie ze studentami temat i praktycznie użyteczne cele projektu, omawia zadania realizowane przez poszczególne osoby, określa terminy wykonania celów etapowych i zakończenia pracy. Punktem wyjścia czyni przy tym zazwyczaj określone teoretyczne zagadnienia, np. kwestie już prezentowane podczas wykładu lub cyklu wykładów, obecne w zlecanej literaturze

⁶ W.H. Kilpatrick, *The Project Method*, Teachers College Record, New York 1918; *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002; A. Mikina, *Jak wykonywać zadania metodą projektów?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997; A. Klimowicz, *Jak pracować metodą projektów w szkole. Poradnik dla uczestników Projektu Akademia Przyszłości*, http://www.akademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Poradnik_Metoda_projektow.pdf [pobrano: 28.11.2013].

lub zawarte w danych źródłowych wchodzących w zakres treści kształcenia na danym kierunku studiów. Od realizatorów projektu wymaga samodzielnej pracy owocującej nowatorskimi propozycjami możliwych interpretacji zgromadzonej wiedzy, odsłaniających występujące w niej luki, odkrywających jej oryginalne, nowatorskie zastosowania.

Ukierunkowanie działań ku przyszłości zasadza się – jak wynika z powyższego – na możliwie ścisłym wiązaniu opanowywanych przez studentów teorii z czekającymi na nich zadaniami i obowiązkami zawodowymi powierzonymi im po uzyskaniu dyplomu. Ze względu na ustawiczne różnicowanie się zawodów oraz ogromną zmiennością stale doskonalonych metod i narzędzi pracy, zrealizowanie omawianego postulatu okazuje się naturalnie tylko częściowo możliwe. W warunkach następujących w społeczeństwie gwałtownych przeobrażeń społeczno-kulturowych, szczególnie poszukiwanymi specjalistami stają się w konsekwencji jednostki zdolne przewidywać oraz dostosowywać się, a nawet wyprzedzać trendy zmian w wykonywanych przez nich specjalnościach. Inaczej mówiąc, od pracowników legitymujących się wyższym wykształceniem oczekuje się przede wszystkim kompetentnego wykrywania potencjalnych problemów, a więc jeszcze przed ich pojawieniem się lub gdy występują zaledwie w zalążkowej postaci, a także twórczego rozwiązywania związanych z nimi trudności oraz ich efektywnego i racjonalnego eliminowania.

7.4. Rozwijanie i pogłębianie subiektywnej wolności

Sąd stwierdzający, że człowieka charakteryzuje subiektywna wolność, zasadza się na powszechnie odnotowywanych faktach, wskazujących na istnienie nieograniczonej osobistej swobody ludzkich myśli. Jej źródła upatrywać należy w różnicowaniu „obiektów” czynności intrapsychicznych od przedmiotów, na których są wykonywane realne działania. Pierwsze z wzmiankowanych aktów przebiegają – jak wskazuje ich nazwa – wewnątrz osobowości, polegają na operowaniu poznawczymi reprezentacjami rzeczywistości i oczywiście ich mniej lub bardziej złożonymi konstruktami. Interioryzacja czynności doprowadza – jak wynika z powyższego – do zmiany przedmiotu działania, z obiektów istniejących realnie na ich intrapsychiczne odpowiedniki, a w efekcie do uwolnienia aktów przebiegających wewnątrz psychiki od zewnętrznych uwarunkowań wklajających jawne zachowania podmiotów.

Operowanie psychicznymi nośnikami informacji o rzeczywistości nie wymaga oczywiście tego samego rodzaju wysiłku, co manipulowanie fizycznymi obiektami. Przebiega w innych okolicznościach, niż jawne zachowanie, oraz nie powoduje żadnych zmian w środowisku, umożliwiając podmio-

tom dowolne przemieszczanie się w wyobraźni w czasie i w przestrzeni, tak w otoczeniu bezpośrednio dostępnym człowiekowi, jak również w obszarach trudnych do eksploracji, np. w mikroświecie lub makrokosmosie. Owocuje przy tym nie tylko realnymi odwzorowaniami zewnętrznej rzeczywistości oraz samego siebie, lecz także oryginalnymi konstrukcjami umysłu, w tym wytworami mniej lub bardziej fantastycznymi. Możliwość kreowania wzmiankowanych wytworów zmienia radykalnie proces regulacji zachowania się, polega ono bowiem obecnie u osób dorosłych głównie na wcielaniu w życie różnorodnych, osobiście wytwarzanych, psychicznych modeli rzeczywistości.

Przedstawiona możliwość uświadamia potrzebę przygotowania studentów do twórczego rozwiązywania problemów, szczególnie tych, z którymi absolwenci danego kierunku studiów prawdopodobnie stykać się będą najczęściej. Podstawową kwestią, na której należy koncentrować uwagę młodzieży podczas prowadzonej w tym zakresie pracy edukacyjnej jest sprawa realizmu konstruowanych przez nich programów osiągnięcia zakładanych celów. Podkreślać należy, że jedynie realistyczne programy, zasadzające się na rzetelnej wiedzy naukowej, ułatwiają podmiotom efektywne działanie. Spełniając ten warunek okazują się nie tylko rozsądne, lecz także użyteczne, umożliwiają bowiem intencyjną aktywność pozbawioną dających się przewidzieć błędów w procesie sterowania jawnym zachowaniem, skrepowanym – jak wiadomo – licznymi fizykalistycznymi zależnościami i uwarunkowaniami.

Fakt istnienia subiektywnej wolności nie oznacza naturalnie, że konstytuujące ją procesy nie podlegają prawom rządzącym zinternalizowanymi czynnościami podmiotu. Na podstawie informacji już podanych w poprzednich akapitach można przypuszczać jednak, że są to prawa szczególne, odmienne od zasad określających zależności między fizycznymi energiami lub przedmiotami. O istnieniu rozważanych prawidłowości rządzących zjawiskami konstytuującymi świat przeżyć człowieka świadczy wiele faktów, m.in. wyraźny brak ciągłości między zachowaniami motorycznymi a umysłowymi, dostrzeżony już przez Edwarda C., Tolmana, odkrywcy procesu *utajonego uczenia się* i twórcy pojęcia zmienne *pośredniczące*⁷. Wzmiankowaną nieciągłość zauważali także: Laurent E. Home, wprowadzający pojęcie *coverant* (to jest *covert operant* – czynnik ukryty)⁸ oraz Michael J. Mahoney⁹ i Donald H. Meichen-

⁷ E.C. Tolman, *Purposive behavior in animals and men*, The Century Company, New York 1930.

⁸ L.E. Home, *Perspectives in psychology. Control of coverants, the operations of the mind*, „Psychological Record” 1965, Vol. 15, s. 501–511.

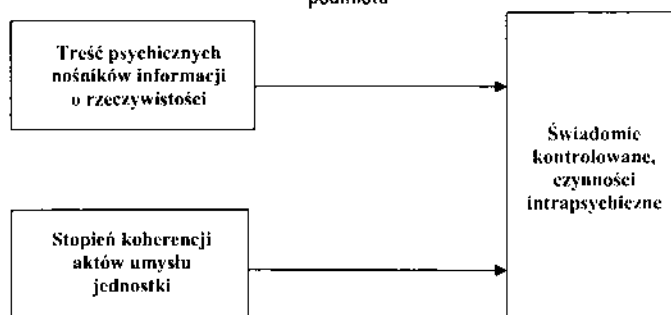
⁹ M.J. Mahoney, *Cognition and behavior modification*, Mass.: Ballinger Publishing Co., Cambridge 1974.

baum¹⁰ – podkreślający istotne regulacyjne znaczenie obrazów umysłowych w procesie organizacji przedsięwziętych przez jednostkę zachowań.

Od czasu, gdy Robert M. Schwartz i John, M. Gottman¹¹ wykazali eksperymentalnie, że o formach jawnych reakcji podmiotów decyduje treść prowadzonych przez nich dialogów wewnętrznych, sądzę, iż czynnościami zinternalizowanymi rządzą osobliwe prawa – odrębne od określających ich behawioralną aktywność – podzielić właściwie wszyscy psychologowie¹². Podstawowe, odnotowane w tym zakresie prawidłowości wyrażają – jak sądzę – dwie ogólne zasady, znane od wieków logice i filozofii, a to reguły: (1) *realizmu*; (2) *racjonalizmu*, stanowiące epistemologiczny, metodologiczny i metodyczny zrąb całej rozumnej działalności człowieka. Odnotowują one występowanie u podmiotów: (a) naturalnej tendencji do poszukiwania *prawdy* o świecie; (b) stałej dążności do zachowywania *spójności logicznej w rozumowaniach*. Wskazują zarazem na istnienie podwójnego uwarunkowania zinternalizowanych czynności człowieka, a to: (1) przez *treść* stanowiących ich podłoże psychicznych nośników informacji o przedmiotach, okolicznościach i ewentualnych skutkach działania; (2) przez *stopień koherencji* przeprowadzanych na nich aktów umysłu podmiotu (patrz schemat 8).

Schemat 8

Podstawowe grupy czynników warunkujących zinternalizowane, świadomie kontrolowane czynności podmiotu



Źródło: opracowanie własne.

¹⁰ D.H. Meichenbaum, *A cognitive-behavior modification approach to assessment*, [w:] *Behavioral assessment. A practical handbook*, red. M. Hersen, A.S. Bellack, Pergamon Press, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt 1976, s. 143–168; D.H. Meichenbaum, *Metody Autoinstrukcji*, „Nowiny Psychologiczne” 1985, nr 1–2, s. 19–61; D.H. Meichenbaum, *Toward a cognitive theory of self-control*, [w:] *Consciousness and self-research*, red. G.E. Schwartz, D. Shapiro, Plenum Press, New York 1975.

¹¹ R.M. Schwartz, J.M. Gottman, *A task analysis approach to clinical problems. A study of assertive behavior*, Indiana University Press, Indiana 1974.

¹² E. Nęcka, *op. cit.*; R. Sternberg, *op. cit.*

Od czynników przedstawionych w schemacie 7. zależy ogół logicznie kontrolowanych, wewnętrznych działań, uczestniczących w procesach semantycznej regulacji zachowania się. Warunkują one tak akty percepcji, pamięci i wyobraźni, jak również czynności umożliwiające wykrywanie związków między spostrzeganymi przedmiotami oraz odnotowywanymi ideami. Te ostatnie operacje tworzą m.in. wnioskowania przez analogię i indukcyjne (oparte na porównywaniu zbiorów empirycznych ustaleń) oraz rozumowania dedukcyjne i sylogistyczne (wyprowadzane z założeń według spójnych schematów myślenia). Przyglądając się wymienionym intrapsychicznym działaniom zauważa się, że podmioty zdają sobie z nich sprawę; uświadamiają tak inicjujące je informacje wyjściowe, jak i efekty ich transformacji w kolejnych fazach dokonywanych przez siebie różnorodnych, racjonalnie kontrolowanych, przekształceń.

Odnotowane spostrzeżenie warto zestawić – jak sądzę – z dokonaną już wcześniej konstatacją, iż człowiek uwalnia się od zewnętrznych uwarunkowań dzięki operowaniu w myśli psychicznymi nośnikami informacji o rzeczywistości. Z zestawienia wzmiankowanych twierdzeń wynika bowiem, że *zakresy subiektywnej wolności* osób (także uczniów i studentów), odpowiadają polom mieszczącym się w granicach ich indywidualnych *świadości*. Wniosek ten prowadzi znowu do konkluzji, iż jednym z zadań oświaty, w tym również kształcenia na poziomie akademickim, jest rozszerzanie wzmiankowanego pola. W praktyce edukacyjnej szkół wyższych służy temu przede wszystkim przekaz wiedzy, profilowany na poszczególnych wydziałach i kierunkach kształcenia w taki sposób, aby obszary wykładanych studentom informacji odpowiadały możliwie ściśle przedmiotom nauk konstytuujących opanowywane przez nich specjalności.

Określony w ten sposób obszar semantyczny programu kształcenia zawierać powinien treści obejmujące wiedzę: (a) podstawową, (b) kierunkową oraz (c) specjalnościową i specjalizacyjną w zakresie danego kierunku studiów. Przedmiotom tworzącym pierwszą wzmiankowaną grupę, takim jak np. filozofia, logika, metodologia, czy informatyka, należy przypisać przy tym – jak sądzę – podwójną funkcję. Mają one mianowicie nie tylko: (•) poszerzyć horyzonty świadomości uczących się, lecz także (•) sprzyjać integracji konstytuujących ją idei (w tym danych, pojęć, twierdzeń i teorii). Urzeczywistnienie drugiego z wspomnianych dydaktycznych zadań należy uznać za owocne wówczas, gdy stwierdza się, że studenci opanowują umiejętność swobodnego operowania poznawanymi faktami¹³.

¹³ W szczególności umiejętność osadzania informacji z zakresu przedmiotów specjalizacyjnych na tle danych specjalnościowych, a tych treści w kontekstach wiedzy kierunkowej i podstawowej.

Sprawne posługiwanie się wiedzą w zakresie zgłębianej dziedziny studiów zasadzać się powinno na włączaniu jej w wewnętrznie zintegrowane, funkcjonalne systemy psychiki poszczególnych studentów. Dla zrealizowania wzmiankowanego zadania nie wystarczy jednak dostarczanie uczącym się trafnie dobranych informacji; istotnym warunkiem jego urzeczywistnienia jest również wykształcenie odpowiednich umysłowych sprawności niezbędnych im dla logicznie spójnego operowania nabywaną wiedzą. Oba wspomniane zadania dopełniają się nawzajem, a to znowu oznacza nie tylko, że należy realizować je łącznie, lecz więcej a mianowicie, iż odrywanie ich jeden od drugiego jest błędem sztuki edukacyjnej. Niezbędnymi warunkami opanowania treści są przecież procesy ich odbioru, kodowania i przetwarzania oraz odwrotnie – okolicznością konieczną wszelkich rodzajów intelektualnych czynności okazuje się obecność, będących ich przedmiotem, zbiorów określonych danych.

Od organizacji osobistego doświadczenia podmiotów zależą wszystkie procesy psychiczne, w tym akty percepcji, wyobraźni, pamięci, myślenia, emocji i motywacji. Przy czym struktura doświadczenia podmiotu ma – jak wskazują liczne dane – hierarchiczny charakter, wyrażając się, na jej najniższym poziomie, odnotowywanym powszechnie faktem, iż na odruchach bezwarunkowych nadbudowują się reakcje warunkowe. Te znowu nie tylko umożliwiają jednostkom rozpoznawanie sygnałów, warunkując ich percepcję, lecz łącznie z innymi procesami, takimi jak wyodrębniania *figur* w tle oraz nadawania im znaczenia, owocującą w umyśle podmiotu spostrzeżeniami i wyobrażeniami. Z tych z kolei rozwijają się – wskutek ich opracowania w procesach myślenia konkretnego – dalsze i zarazem hierarchicznie wyższe formy semantycznej regulacji zachowania się.

Na myśleniu konkretnym zasadza się mianowicie myślenie formalne, a na nim metamyślenie integrujące – jak stwierdzono – wszystkie podsystemy osobistego doświadczenia jednostki. Właśnie ze względu na wspomnianą funkcję, spajającą psychikę, ostatni z przedstawionych procesów umożliwia podmiotom: (a) samokontrolę, (b) sterowanie samym sobą i w konsekwencji (c) intencyjne działanie na poziomie charakteryzującym człowieka dorosłego, wymaganym od absolwentów uczelni wyższych. Dopiero bowiem zintegrowany system doświadczenia umożliwia podmiotom zamianę efektów przeprowadzanych przez niego operacji metamyślenia i myślenia formalnego¹⁴ na odpowiednie obrazy umysłowe¹⁵ oraz transformacji tych ostatnich na operacyjne programy sterujące behawioralnymi reakcjami. Ostatecznie to od nich, a nie od abstrakcyjnego myślenia jednostki, zależą przecież jej jawne zachowania kierowane do innych osób lub wykonywane na przedmiotach.

¹⁴ Te – jak wiadomo – zasadzają się na operowaniu kategoriami.

¹⁵ Na operowaniu obrazami umysłowymi zasadza się myślenie konkretne.

Podsumowując można ogólnie stwierdzić, że warunkiem swobodnego intencyjnego operowania w myśli informacjami, w tym wiedzą przyswojoną na danym kierunku studiów, jest włączenie jej w system struktur psychiki podmiotu, działający jako zespolona, niesprzeczna całość. Intrapsychiczne czynności przeprowadzane na zinternalizowanych w nim treściach, trafnie charakteryzujących fakty i prawa rządzące rzeczywistością, umożliwiają jednostkom (1) rzeczowy opis i racjonalne wyjaśnianie wklajających je sytuacji problemowych; (2) sprzyjają wybieganiu przez nie wyobraźnią i myślą w przyszłość. Służą zatem (a) przewidywaniu zdarzeń, w tym rozpoznawaniu ewentualnych zagrożeń; (b) budowaniu modeli pożądanych stanów rzeczy; (c) precyzowaniu warunków urzeczywistnienia przedsięwziętych zamierzeń; (d) przygotowywaniu programów ich realizacji. Słowem, decydują o tym, że jednostka jest *wolnym subiektywnie* podmiotem, zdolnym intencyjnie i kreatywnie harmonizować antynomie człowiek–świat w obszarze, którego dotyczy jej wiedza. W przypadku, gdy semantyczny zakres opanowanych przez jednostkę treści pokrywa się z przedmiotem specjalności zdobywanej przez nią na studiach, w jego granicach umożliwiają jej działanie racjonalne, wykonywane ze znajomością rzeczy rzeczowe, czyli inaczej mówiąc – *profesjonalne*.

7.5. Kształcenie zdolności podejmowania wolnych decyzji i przyjmowania za nie osobistej odpowiedzialności

Fakt, że osoby o wysokich kwalifikacjach zawodowych stają się zdolne do działań intencyjnych i kreatywnych, nie oznacza naturalnie, że każdy projekt, precyzujący możliwy sposób osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy, rzeczywistość z powodzeniem da się urzeczywistnić. W procesie kreowania programów postępowania wiodących do wyznaczonego celu uczestniczą przecież nie tylko akty świadomie kontrolowane przez podmiot, lecz także czynności nieświadome. Mogą one zaburzać przebieg i efekty racjonalnego myślenia. Ich źródłem bywają bowiem wewnętrzne konflikty, kompleksy, niedorozwój superego, czy mechanizmy obronne. Ponieważ postępowanie jednostki staje się w takich przypadkach niezrozumiałe tak dla niej samej, jak i dla innych osób, wytworzone przez jednostkę pomysły i projekty działania przed ich wdrożeniem powinny podlegać dokładnej racjonalnej i faktograficznej kontroli.

Możliwość pojawienia się błędów w projektowaniu własnych zachowań lub działań podejmowanych wspólnie z innymi, powodowanych ograniczeniami świadomości podmiotów, podkreślają nie tylko reprezentanci psychologii głębi, lecz także psychologii poznawczej. Źródłem zaburzeń niekiedy

bywają przecież – stwierdzają A. Ellis, A.T. Beck¹⁶ – fałszywe przesłanki leżące u podstaw rozumowań doprowadzających do skonstruowania strategii postępowania. W przypadku, gdy założenia określające punkt wyjścia wnioskowań rozbiegają się z prawdą, zasadzające się na nich operacje myślowe mogą skutkować – dowodzi Beck – m.in. takimi błędami jak: arbitralne wnioskowanie¹⁷, myślenie dwudzielne¹⁸, personalizacja¹⁹, selektywna abstrakcja²⁰ czy inne. Allen E. Ivey²¹, a także Robert M. Gane i Laslie B. Briggs²², Lauren J. Chapman i John Chapman²³, Donal D.H. Meichen-

¹⁶ A.T. Beck, *Cognitive therapy. Nature and relation to behavior therapy*, „Behavior Therapy” 1970, nr 1, s. 184–200; A. Ellis, *Reason and emotion in psychotherapy*, Lyle Stuart Press, New York 1961.

¹⁷ Błąd *arbitralnego wnioskowania* stwierdza się wówczas, gdy rozumowania dedukcyjne osoby badanej opierają się na kruchych przesłankach. Podmiot wyprowadza wnioski z założeń, których nie sprawdza, a które są jedynie pozornie prawdziwe. Ich bliższa analiza wykazuje, że nie są słuszne. U osób depresyjnych typowym przykładem tego rodzaju przesłanki jest logicznie nieuzasadnione twierdzenie: „jestem do niczego niezdolny”. Wynika z niego również nieuzasadniony, choć oczywisty wniosek: „więc nic nie może mi się udać”. Decyduje on o poczuciu bezradności osoby akceptującej wzmiankowaną przesłankę w myśleniu o samej sobie.

¹⁸ *Myślenie dwudzielne* można określić także, jako dychotomiczne, lub czarno-białe. Wyrazem tego rodzaju myślenia jest często upowszechniający się w zamkniętych grupach osób podział na „swoich” i „obcych”. Konsekwencją tego podziału stanowi kierowanie się w kontaktach z reprezentantami rozróżnionych w ten sposób grup odmiennymi zasadami postępowania. U podmiotów społecznie niedostosowanych bywa przyjmowany przez jednostki grypsujący podział na „ludzi” i „frailerów”.

¹⁹ *Błąd personalizacji* polega na bezzasadnym wiązaniu źródła zaburzeń z intencjonalną aktywnością ściśle określonej osoby (zjawisko kozła ofiarnego) lub grupy (np. z masonami) wówczas, gdy nie ma się ku temu wystarczająco racjonalnych uzasadnień. Stanowi także podstawę etykietowania oraz każdej spiskowej interpretacji zjawisk społecznych.

²⁰ *Selektywna abstrakcja* polega na wybiórczym uwzględnianiu oraz koncentrowaniu się jedynie na niektórych aspektach rzeczywistości, a zarazem irracjonalnym pomijaniu innych. O osobach popełniających ten błąd mówi się potocznie, że przyczepiają się do pewnych faktów a także, iż nie uwzględniają całokształtu ocenianych zdarzeń. Często koncentrują się przy tym na wydarzeniach nieistotnych lub takich, które zaistniały na tyle dawno, że dzisiaj już nie mają istotnego znaczenia. Mąż (czy ojciec) może „przyczepić” się do jakiegoś sposobu zachowania się żony (lub córki), powiedzmy: do sposobu ubierania się, wagi ciała, postępowania, zwyczajów wyniesionych z domu rodzinnego itd. Błąd selektywnej abstrakcji można popełniać także w ocenie grup społecznych.

²¹ A.E. Ivey, O. Goncalves, *Developmental therapy. Integrating developmental process into the clinical practice*, „Journal of Counseling and Development” May 1988, nr 66, s. 406–413.

²² R.M. Gane, L.B. Briggs, *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart, Winston, New York 1974.

²³ L.J. Chapman, J. Chapman, *Problems in measurement of cognitive deficits*, „Psychological Bulletin” 1973, s. 380–385; L.J. Chapman, *Studies of psychodiagnostic errors of observations as a contribution toward a non-dynamic psychopathology of everyday life*, [w:] H.E. Adams, W.K. Boardman, *Advances in experimental clinical psychology*, Braunschweig: Pergamon Press; New York–Oxford–Toronto–Sydney 1971, s. 123–165.

baum²⁴ oraz R.M. Schwartz²⁵ uświadamiają istnienie także wielu innych źródeł niepowodzeń w planowaniu działań tkwiących w niedoskonałościach funkcjonowania struktur poznawczych. Jednym z nich – stwierdza Allen E. Ivey – jest posługiwanie się w procesie przygotowywania strategii jawnych zachowań oraz sterowania działaniami, niedostosowanymi do wymogów sytuacji, niedojrzałymi, nazbyt uproszczonymi formami myślenia²⁶.

Możliwość popelnienia błędów w procesie wytwarzania wizji pożądanych stanów rzeczy oraz programów ich urzeczywistniania powinny uświadamiać nauczycielom akademickim potrzebę wykształcenia u studentów odpowiedniej dozy *autokrytycyzmu* i *krytycyzmu*. Przejawem rozwoju wspomnianych przymiotów jest wzrastająca, intelektualna otwartość osób uczących się. Polega ona – z jednej strony – na starannym wyrażaniu i uzasadnianiu osobiście głoszonych sądów, a – z drugiej – na uważnym badaniu racji formułowanych przez inne osoby. Wzrost krytycyzmu i autokrytycyzmu powinien owocować w rezultacie zdolnością formułowania przez jednostki kończące studia ocen w wysokim stopniu autonomicznych, a także umiętnością modyfikacji własnego stanowiska pod wpływem rzeczowej argumentacji podnoszonej przez inne osoby²⁷.

Przedstawione wyżej wymogi kierowanc pod adresem studentów i absolwentów wyższych uczelni uzasadnia potrzeba zachowywania realizmu i racjonalności w ich subiektywnie wolnych myślowych wędrówkach w czasie i w przestrzeni. Uświadamiają nam, że są oni w stanie budować rzeczowe projekty realizacji zadań zleczanych im przez inne osoby – w tym urzeczywistniania zamierzeń zawodowych, a także pożądanych osobiście stanów rzeczy tylko wtedy – gdy żyją w prawdzie, licząc się z faktami oraz zachowując logiczną spójność w przeprowadzanych operacjach umysłowych. Spełnienie wspomnianych dwu warunków podczas budowania projektów realizacji podejmowanych przedsięwzięć również nie dostarcza jednak argumentacji uzasadniającej w stopniu wystarczającym pozytywnych decyzji o rozpoczęciu procesu ich wdrażania. Zanim podjęte zostaną odpowiednie decyzje skonstruowane plany należy rozważyć jeszcze z aksjologicznego punktu widzenia, uwzględniając możliwe owoce płynące z ich urzeczywistnienia, w tym efekty pozytywne oraz domniemane koszty osobiste, społeczne, ekonomiczne i ekologiczne.

Ewaluacja programów postępowania w świetle wynikającego z ich realiza-

²⁴ D.H. Meichenbaum, *A cognitive-behavior modification approach to assessment*, [w:] *Behavioral assessment...*, red. M. Hersen, A.S. Bellack, *op. cit.*, s. 143–168.

²⁵ R.M. Schwartz, *The internal dialogue. On the asymmetry between positive and negative coping thoughts*, „Cognitive Therapy and Research” 1986, Vol. 10, nr 6, s. 591–605.

²⁶ A.E. Ivey, *op. cit.*

²⁷ Wzmiankowane formy plastyczności różnią jednostki nastawione krytycznie i autokrytycznie od osób upartych, charakteryzujących się skłonnością do podtrzymywania własnego stanowiska wbrew uzasadnionym tezom wysuwany przez partnerów interakcji.

cji domniemanego dobra i związanych z nimi skutków negatywnych wydaje się równie ważka, a nawet ważniejsza, od oceny ich rzeczowości i racjonalności. Wśród wytwarzanych przez podmioty projektów znajdują się bowiem nie tylko propozycje mniej lub bardziej realne i nierealne, lecz także (*) pomnażające i na odwrót niszczące wartości. Od absolwentów szkoły wyższej należy oczekiwać postawy wyrażającej się umiejętnością powstrzymania się od tworzenia projektów społecznie, czy kulturowo destrukcyjnych i to nawet wówczas, gdy przynoszą one znaczne osobiste, czy partykularne korzyści. Oznacza to m.in., że postępowaniu dydaktycznemu uczelni towarzyszyć powinno systematyczne oddziaływanie wychowawcze, zasadzające się przede wszystkim – jak sądzę – na włączaniu studentów w dyskurs nad wartościami przyświecającymi mądroj i odpowiedzialnej ludzkiej działalności.

Znaczenie wymiany poglądów w tym zakresie wzmaga, charakteryzująca kondycję człowieka, czasami podkreślana – a niekiedy przeciwnie negowana – przez naukowców zdolność *wolnego wyboru*²⁸. Realne istnienie tego rodzaju wolności wyraźnie uwidaczniają – jak się wydaje – okoliczności, uchwytnie empirycznie, uświadamiające obserwatorom, iż ludzie, zdolni wytwarzać wiele wariantów rozwiązań nurtujących ich problemów, w rzeczywistości realizują tylko niektóre z nich. Chociaż bowiem behawioralne reakcje poszczególnych jednostek na daną sytuację w ściśle sprecyzowanym momencie mogą być różne, jednak w przypadku każdej z nich są naturalnie jednoznacznie określone. Dzieje się tak zawsze, w tych samych okolicznościach i w tym samym czasie podmiot nie może bowiem przejawiać dwu różnych jawnych form zachowania; nie da się tego uczynić, ponieważ wykluczałyby się one wzajemnie.

Inaczej mówiąc, konieczność wyboru wynika z faktu fizykalistycznej i społeczno-kulturowej determinacji ludzkich zachowań okolicznościami *tu i teraz*. W warunkach wzmiankowanego przymusu wolność wyboru jawi się z kolei jako charakteryzująca ludzką jednostkę zdolność świadomego opowiedzenia się względem wspomnianych okoliczności w sposób ściśle określony, wyróżniony w gamie uświadamianych przez nią różnorodnych zachowań możliwych w danej sytuacji. Ponieważ jednostki są systemami otwartymi na świat, sytuacje niejako zmuszają je do reakcji, w związku z czym stwierdzić można również – jak sądził Jean Paul Sartre – że „człowiek jest skazany na wolność”. Nie tylko może wybierać, lecz ze względu na swoją naturę (istoty myślącej i wartościującej, a także zdolnej przewidywać rozwój zdarzeń oraz wytwarzać różnorodne programy zachowania się) nie jest w stanie uniknąć podejmowania decyzji, musi to czynić.

Chociaż określona w wyżej przedstawiony sposób wolność wyboru jest

²⁸ *Wolność i jej granice. Polskie dylematy*, red. J. Kłoczowski, Ośrodek Myśli Politycznej, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2007.

pochodną subiektywnej wolności, jej wpływ na działanie nie tylko okazuje się realny, lecz odgrywa ważkie regulacyjne znaczenie. Osobiste decyzje, poparte wolą wcielania ich w życie, stanowią przecież jeden z czynników sprawczych intencyjnych czynności podmiotu, a w konsekwencji także istotny warunek sprawstwa i twórczości. Warto podkreślić jednak, że wspomniane typowo ludzkie formy rozwiązywania problemów oczywiście nie byłyby możliwe nie tylko bez zdolności wyboru odpowiedniego sposobu postępowania, lecz także bez przyczynowo-skutkowego oraz funkcjonalnego powiązania zjawisk w świecie. Brak wzmiankowanych zależności uniemożliwiałby bowiem zrozumienie zasad ich genezy i rozwoju, a w konsekwencji rzeczowe przewidywanie zdarzeń i racjonalne rozwiązywanie problemów oraz w efekcie rozumne planowanie zachowań i sensowny wybór programu sterującego intencyjnym, kreatywnym działaniem.

Podsumowując można stwierdzić, że ani fakt istnienia licznych uwarunkowań i determinantów ludzkiego, efektywnego postępowania, ani też konieczność dokonywania wyborów, nie oznaczają, że człowiek nie jest istotą wolną. Co więcej, przyjmując należy, iż to właśnie ludzka wolność i mądrość stanowią istotne warunki zdolności predysponującej podmiotu do twórczego i zarazem efektywnego rozwiązywania nurtujących ich kwestii. Poglądy analogiczne były wyrażane już wcześniej, m.in. przez Karola Wojtyłę, który pisał: [...] „Jeżeli mówimy o ‘konieczności’ wyboru — to konieczność owa nie sprzeciwia się wolności [jak uważał K. Marks — dopisek S. N.], lecz właśnie ją stanowi.” [...] „Wolność woli ujawnia się w człowieku — dodaje ten wybitny polski myśliciel, biskup kościoła katolickiego i następnie papież przełomu tysiącleci — jako konieczność wybierania wśród wartości i rozstrzygania”²⁹.

Warto dodać, że podmioty przyjmują odpowiedzialność osobistą za wzmiankowane rozstrzygnięcia, a w szczególności za ich różnorodne, dające się przewidzieć, realne ważne konsekwencje. Subiektywnie wyraża się ona poczuciem zobowiązania do realizacji wybranej opcji oraz zaniechaniem wcielania w życie wszystkich innych możliwych, programów zachowania się. Wykonanie decyzji wzmacnia i integruje osobowość podmiotu, zaniechanie jej z reguły jest sankcjonowane wewnętrznie wyrzutami sumienia. W przypadku natomiast, gdy dokonany wybór został uzgodniony w dyskursie z innymi osobami, odstępstwa od ustalonego wspólnie wariantu zachowania się podlegają ponadto interpersonalnym ocenom oraz są społecznie sankcjonowane.

Oznacza to, że odpowiedzialność subiektywna i odpowiedzialność społeczna dość często łączą się wzajemnie. Dzieje się tak z kilku powodów, m.in. dlatego, że działania ludzkie nie tylko zmieniają rzeczywistość otaczającą daną osobę, lecz bywa, iż modyfikują środowisko wielu jednostek. Zdarza

²⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

się również, że wprowadzane zmiany są tak znaczące i głębokie, iż rzutują na funkcjonowanie instytucji społecznych, a nawet przeobrażają organizację całych grup ludzkich. Oczywiście, mogą powodować relatywnie trwałe skutki pozytywne lub negatywne nie tylko w otoczeniu społeczno-kulturowym, lecz także w środowisku przyrodniczym, a zwrotnie ponadto w psychice i w osobowości działającego podmiotu.

Zasięg oraz czas trwania skutków czynu jest trudny do sprecyzowania, ponieważ zmienia on rzeczywistość nie tylko bezpośrednio, lecz także wskutek kolejnych następstw, generowanych jego rezultatami coraz bardziej odległymi i pośrednimi. Trwałe i ważne regulacyjnie okazują się nie tylko zmiany w otoczeniu, lecz także powodowane czynami ślady wewnętrzne intencyjnych zachowań podmiotu. Tym bardziej, że ich obserwacja stanowi – jak dowodzą psychologowie społeczni – jedno z głównych źródeł samowiedzy i samooceny, a także wiedzy i następczo ewaluacji postępowania partnerów interakcji³⁰. Zaś informacje zawarte w strukturach „ja” pełnią w procesie regulacji nie tylko funkcje poznawcze i ewaluacyjne, lecz także instrumentalne, motywacyjne i generacyjne³¹.

Fakt osobistej i społecznej odpowiedzialności za czyny oraz ich dające się przewidzieć, wielorakie konsekwencje, uświadamia, iż wolność w żadnym przypadku nie powinna być mylona z dowolnością. Dowolność wyraża się brakiem poczucia skrupowania wiedzą o rzeczywistości, wspólnymi uzgodnieniami, nakazami, przepisami, czy prawami, a w konsekwencji skłonnością do anarchizmu. Stanowi zaprzeczenie profesjonalizmu, jego negację, powodowaną zazwyczaj – z jednej strony – brakiem kompetencji oraz – z drugiej – nadmierną koncentracją na samym sobie i w konsekwencji skupianiem się na zaspokajaniu własnych potrzeb. Słowem, jest przejawem osobistej, a także społecznej i zawodowej niedojrzałości, z reguły tolerowanej jeszcze u młodzieży w okresie dorastania, ale już wyraźnie niepożądaną u jednostek kończących wyższe uczelnie.

³⁰ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

³¹ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986; O instrumentalnej funkcji samowiedzy mówi się, ponieważ: (a) współdecyduje ona o planach życiowych jednostki oraz (b) reguluje jej kontakty z innymi ludźmi. Funkcja *motywacyjna* oznacza, iż aktywizuje ona działania podmiotu zmierzające do kształtowania własnej osobowości, w tym stymuluje jego aktywność samowychowawczą i autokreacyjną. Funkcja *generacyjna* samowiedzy oznacza, iż umożliwia ona jednostce przekształcanie swoich osobistych doświadczeń, tworzenie nowych samoocen i doskonalenie oraz rekonstruowanie standardów osobistych.

Cechą charakteru osób psychicznie dojrzałych jest zdolność przyjmowania pełnej osobistej odpowiedzialności za to, co czynią dla innych jednostek, grup i instytucji społecznych, dla środowiska oraz dla siebie. Od absolwentów szkół wyższych wymagać należy postawy szczególnej odpowiedzialnej, m.in. dlatego, iż z reguły powierza się im relatywnie trudniejsze obowiązki, niż osobom legitymującym się stosunkowo niższym poziomem wykształcenia. Zakłada się przy tym, że to właśnie oni powinni kierować zespołami ludzi, pełnić funkcje ich duchowych doradców i przewodników, konstruować i obsługiwać nowe skomplikowane urządzenia, wykonywać złożone prace, wymagające pogłębionego przygotowania teoretycznego i ustawicznego samokształcenia. W procesie wykonywania wymienionych ról oraz wielu innych funkcji zawodowych powierzanych absolwentom wyższych uczelni, w zasadzie nie pozostawia się miejsca na irracjonalne, bezrefleksyjne improwizacje; od osób zatrudnionych oczekuje się zdyscyplinowania i profesjonalizmu.

Warto podkreślić, że człowiek odpowiada wyłącznie za czyny, czyli intencyjne czynności, poprzedzone osobistą decyzją. Nie odpowiada za reakcje wykonywane mimo woli, nieumotywowane, nieświadomie, za akty, którymi nie jest zdolny pokierować³². O tym, czy za dane zachowanie podmiot jest odpowiedzialny, czy też nie decyduje – jak wynika z powyższego – jego własna wewnętrzna postawa. Przesądza ona o tym, czy człowiek opowiada się po stronie wartości, czy antywartości, czy wybiera dobro czy zło, czy w sposób racjonalny i rzeczowy realizuje przyjęte zobowiązania i postanowienia, czy też przeciwnie jego postępowanie charakteryzuje się poważnymi zaniechaniami i brakiem konsekwencji.

Kształcenie zdolności wyboru oraz przyjmowania odpowiedzialności za realizację wybranych opcji jest obecnie słabą stroną dydaktyki akademickiej. Z reguły polega na stawianiu studentów w warunkach skłaniających ich do podejmowania decyzji przez wprowadzanie zajęć fakultatywnych, organizowanie studiów międzywydziałowych, otwieranie dla słuchaczy różnych kierunków wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów prowadzonych w całej uczelni. Oczywiście wydaje się słusznym pozostawienie osobom uczącym się możliwości profilowania zakresu własnych studiów i to w jeszcze większym stopniu, niż jest to praktykowane obecnie. Tym bardziej, iż realizacja zgłoszonego przed momentem postulatu odpowiada potrzebom dynamicznie rozwijającego się społeczeństwa, pozostaje bowiem w związku z już wyżej wspomnianym różnicowaniem się i komplikowaniem się zawodów.

Tworzeniu możliwości indywidualnego profilowania nauki towarzyszyć powinno jednak – jak sądzę – przede wszystkim egzekwowanie od studen-

³² W tym nawet za intencyjne zaniechania.

tów obowiązku studiowania. Studiowanie z samej swej definicji winno być bowiem poszukiwaniem, dociekaniem i samodzielnym zgłębianiem prawdy. Gdy istotnie spełnia te warunki studiujący sami decydują o kierunku, zakresie i intensywności własnych badań, odkryć, wnioskowań i ustaleń. To właśnie przede wszystkim owe decyzje oraz ich następstwa uczą jednostki przyjmowania odpowiedzialności za przeprowadzane przez nie wybory.

Studiowanie powinno sprzyjać nie tylko przyswajanej wiedzy, lecz także jej dogłębnemu rozumieniu, a w konsekwencji wtórnie stosowaniu jej w praktyce i w naukowych badaniach. Tymczasem – pisze Kazimierz Denek – we współczesnych szkołach wyższych proces dydaktyki zachęca raczej do gromadzenia „[...] zatomizowanych, encyklopedycznych treści z ograniczeniem ich kreatywnego przekształcania, prowadzącego ku dyskursowi w aspekcie: informacji – wiedzy – mądrości. Studiowanie przeradza się w naukę polegającą na opanowaniu słabo powiązanych ze sobą porcji informacji uwzględnionych w ramach treści kształcenia na danym kierunku studiów. Przecobraża je w ciąg czynności, w których proces wyboru poznawanych zjawisk i oceny ich racjonalnego oraz aksjologicznego znaczenia zostaje zredukowany do niedostatecznego minimum”³³.

7.6. Rozwijanie umiejętności kierowania się zasadą słusznego postępowania

Poczucie osobistej i społecznej odpowiedzialności oraz zdolność i zarazem konieczność dokonywania wyborów skłaniają jednostki do podporządkowywania zachowań *zasadzie słusznego postępowania*. Kierując się nią podmioty przed podjęciem działań pytają: (1) czy ich zamierzona aktywność istotnie pomnaża, a nie uchybia wartościom; (2) czy zasada się na trafnej, wszechstronnej diagnozie korygowanego stanu rzeczy; (3) czy prognoza efektów projektowanych czynów istotnie jest rzeczowa i racjonalna. Gdy odpowiedzi na wyżej sformułowane pytania są negatywne osoby kierujące się *zasadą słusznego postępowania* potrafią korygować i rezygnować z analizowanych zamierzeń. Zdolność zaniechania prób ich urzeczywistnienia stanowi – jak sądzę – jedną z ważkich przesłanek osobistej dojrzałości podmiotu do odpowiedzialnego pełnienia powierzanych mu ról społecznych, w tym także wykonywanych funkcji zawodowych.

Warto zwrócić uwagę, że zwierzęta, w odróżnieniu od człowieka, nie zadają pytań: „co jest dobre, a co złe?”, „co jest piękne i prawdziwe, a co takim nie jest?” – formułują je wyłącznie ludzie. Tylko jednostki *homo sapiens* są zatem *podmiotami wartościującymi*. W świetle rozważań nad wartościami zastanawiają się nad sensem przedsięwziętych działań, określają własne cele i wspólnie

³³ K. Denek, *op. cit.*

wykonywane zadania, konstruują odpowiednie strategie i plany ich realizacji, uzgadniają, negocjują oraz koordynują zbiorowo przebiegające czynności. W osobistych hierarchiach wartości prawo słuszności uzyskuje przy tym stopniowo coraz to wyższą rangę; u dorosłych osób z reguły regulacyjnie nawet bardziej istotną od tej, jaką w czynnościach harmonizacji związków człowiek–otoczenie, odgrywa reguła maksymalizacji przyjemności.

Na próbach określenia odpowiedzi na pytania: „co jest słuszne?” oraz „w jaki sposób należy postępować słusznie?”, zasadzają się nie tylko osobiste, lecz także – a może przede wszystkim – kulturowe zasady ewaluacji. Ich istnienie oraz regulacyjna funkcja, jaką spełniają w zbiorowościach społecznych, a równolegle zdolność jednostek do podporządkowania się im, również świadczą o ludzkiej dążności do myślenia i postępowania zgodnie z interesującą nas zasadą słusznego postępowania. Przejawami wspomnianej tendencji są pojawiające się i nasilające się wraz z wiekiem, racjonalnie uzasadnione, krytyczne analizy moralno-etyczne, tak własnego postępowania, jak i czynów innych osób. W skali społecznej natomiast – liczne i różnorodne zjawiska aksjologiczne w kulturze oraz refleksyjne rozważania poświęcone wartościom w filozofii i w obrębie innych nauk, szczególnie dyscyplin humanistycznych.

Sposób definiowania tego, co jest słuszne, a co nim nie jest, zależy od wielu czynników, w tym od przeprowadzanych przez podmioty podstawowych wyborów egzystencjalnych dotyczących *sacrum*. W poszczególnych przypadkach od wzmiankowanych rozstrzygnięć zależy bowiem wiele innych decyzji danej jednostki i to niezależnie od tego, czy *sacrum* ujmując ją w kategoriach religijnych, czy świeckich. Co więcej, zdaniem G.W. Allporta³⁴ treść *sacrum* konstituuje zręby ludzkiej osobowości, do obszaru zjawisk uznanych przez podmiot za święte odnosi on bowiem fakty z zakresu wszystkich innych pól własnego doświadczenia oraz różnorodnych dziedzin aktywności. Racjonalnie dążąc ku *sacrum* usiłuje zatem postępować słusznie w każdym z związanych z nim pól działania, przy czym czyni to nawet wtedy, gdy jego postępowanie oraz spowodowane nim następstwa nie sprawiają mu przyjemności.

W konsekwencji pobudki hedonistyczne stopniowo są zastępowane zatem motywacją opartą na poczuciu satysfakcji. To znowu jeszcze bardziej przyspiesza procesy integracji początkowo nie w pełni zharmonizowanych składowych ludzkiej psychiki. Świadczy zarazem, że człowiek – jak to zauważył już Władysław Stróżewski – jest istotą aksjologiczną³⁵. Odczytuje znaczenia zjawisk, których doświadcza oraz ustosunkowując się do nich i zachowując się względem nich intencyjnie, nadaje swojemu życiu sens, kierując się ku wartościom lub antywartościom.

³⁴ G.W. Allport, *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.

³⁵ W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. XXVI, s. 29.

Działania odpowiadające wymogom zasady słusznego postępowania zasadzają się naturalnie, tak jak wszystkie inne intencyjne formy aktywności, na przewidywaniu skutków zaobserwowanych zdarzeń. Wynika stąd, że rozwijanie gotowości studentów do respektowania rozważanej przez nas zasady, powinno polegać m.in. na wyposażaniu ich w rzetelną wiedzę oświeclającą zależności przyczynowo-skutkowe między doświadczanymi przez nich zjawiskami. W szczególności wymagać od nich należy rozumienia związków między faktami natury i kultury określającymi zdarzenia wchodzące w zakres danego kierunku studiów. Oczekiwać trzeba przy tym umiejętności operowania przyswojonymi informacjami, w tym metodologicznie poprawnego diagnozowania i prognozowania sytuacji problemowych oraz tworzenia racjonalnie uzasadnionych projektów ich rozwiązywania.

Optymalizacji rozwoju kompetencji umożliwiających jednostkom podporządkowanie zachowań zasadzie słusznego postępowania sprzyjać powinien także przegląd różnorodnych społeczno-kulturowych kryteriów wartościowań. Przeprowadza się go podczas studiów w ramach bloku przedmiotów podstawowych, społecznych i humanistycznych, takich jak filozofia, socjologia, historia, czy estetyka. Przyswojeniu kryteriów racjonalnych wartościowań zjawisk może sprzyjać także wiedza dotycząca zdrowia, psychologii, ekologii, ekonomii oraz prakseologiczna, charakteryzujące reguły sprawnego działania. Dobór przedmiotów dostosowanych właściwie do potrzeb danego kierunku studiów zależy od obszaru jego przedmiotu badań oraz ról zawodowych wykonywanych w ramach odpowiadającej mu osobliwej specjalności.

7.7. Kształcenie kompetencji specjalnościowych i kreatywności

W jednej prac napisanych wspólnie z J. Aksman odwołałem się od sądu B. Kochela stwierdzającego, że każde psychiczne zjawisko jest kreacją, oznaczającego zarazem, iż istoty ludzkie są kreatywne z natury³⁶. Przyjęto tam także, że chociaż zadatki wzmiankowanej cechy są wrodzone, podlegają w procesie nabywania doświadczenia rozwojowi, skąd wynika, że powinny być kształco-

³⁶ J. Aksman, S. Nieciński, *Pojęcie kompetencji. Problemy definicyjne*, [w:] *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich*, red. J. Aksman, S. Nieciński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012. Uwzględniając dorobek psychologii poznawczej oraz psychologii humanistycznej – stwierdza Kochel – przyjęć należy, że każda cząstka doświadczenia jest *kreacją podmiotu*. Powstaje bowiem w efekcie *złożenia* dwu jego konstytutywnych elementów. Stanowią je odpowiednio: (1) *treść informacji napływających do jednostki od poznawanego przedmiotu (obiektu, zjawiska lub zdarzenia)* oraz (2) *jej aktywności własnej*. Oba wspomniane elementy zostają w procesie kreacji wzajemnie zespolone, tworząc w obrębie psychiki niepodzielną spójną całość. Patrz: B. Kochel, *Od episteme do creatio*, [w:] *Filozofować w kontekście nauki*, red. M. Heller, A. Michalik, J. Życiński, Kraków 1987.

ne³⁷. Uznano w konsekwencji, że stymulowanie rozwoju kreatywności jest osobliwym zadaniem każdego etapu edukacji, czyli również dydaktyki akademickiej. Może nawet wzrasta na tym poziomie kształcenia, to bowiem głównie od absolwentów wyższych uczelni wymaga się twórczego podwyższania jakości i efektywności pracy, ulepszania jej organizacji, zwiększania elastyczności, dostosowywania technologii, procedur, form i narzędzi działania.

Stymulowaniu rozwoju zdolności twórczych, umożliwiających ustawiczne modyfikowanie aktywności własnej w zmieniających się sytuacjach, sprzyja – jak wiadomo – wiele różnych sposobów generowania kreatywności. Poświęcone tej problematyce wyniki badań oraz odpowiednie analizy psychologiczne i pedagogiczne wskazują, że pojawianie się zachowań twórczych jest uwarunkowane – z jednej strony – dynamiką określających je struktur psychicznych oraz – z drugiej – sytuacyjnie³⁸. Kreatywność pojawia się bowiem z reguły w sytuacjach problemowych, jest odpowiedzią na problem, inicjowaną bodźcami wyzwajającymi i wzmacniającymi twórczą aktywność podmiotu. Jej sytuacyjne uwarunkowania oznaczają m.in., że tak jak inne formy zachowania się podlega prawom warunkowania i modelowania reakcji.

Poziom kreatywności zależy naturalnie przede wszystkim od charakteryzujących jednostki umiejętności wykrywania problemów oraz ich rozwiązywania. Warunkuje go – zdaniem J. P. Guilforda – (a) osobliwa ludzka zdolność wrażliwego reagowanie na przeszkody utrudniające drogę do ustalonego celu; (b) oryginalność myślenia; (c) jego płynność; (d) giętkość³⁹. *Wrażliwość na problemy* – stwierdza Guilford – wyraża się umiejętnością dostrzegania braku ciągłości w informacjach, np.: braków w zgłaszanych projektach, trudności dezorganizujących plany, antynomii niweczących realizowane strategie postępowania. *Oryginalność* stanowi pochodną pomysłowości podmiotu, przejawiając się m.in. jego osobliwym dowcipem oraz niecodziennością skojarzeń w sensie statystycznym.

Wzmiankowanej przez Guilforda, *płynności myślenia*, odpowiada ilość pomysłów zgłaszanych przez podmiot. Liczba podawanych rozstrzygnięć rozważanego problemu stanowi miarę tzw. (•) *płynności słownej*; natomiast ilość połączeń występujących między przedmiotem koncentrującym myśl twórcy a innymi niezależnymi obiektami wskazuje na (•) *płynność ideacyjną*. Ostat-

³⁷ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003; *eadem*, *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

³⁸ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016; *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

³⁹ Za: G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 194.

nim rozważanym przez autora warunkiem kreatywności jest – stwierdza autor – *giętkość myślenia*, rozumiana jako zdolność dokonywania przez jednostkę zmiany ram odniesienia, w jakich początkowo ujmowała ona problem. Ich kolejne przeobrażenia skutkują – co warto podkreślić – modyfikacją kierunku czynności intelektualnych wykonywanych przez twórcę podczas analizy rozwiązywanej kwestii, a to znowu owocuje kreowaniem jakościowo nowych idei.

Ponieważ czynności twórcze są – jak stwierdzono – naturalną formą aktywności człowieka, u dzieci i młodzieży rozwijają się spontanicznie pod warunkiem, że otoczenie nie blokuje tego rodzaju aktywności. Generują ją i w znacznym stopniu potęguje nauczanie problemowe oraz inicjowane przez nauczycieli spekulacje typu „Co by było, gdyby...?”, „Co by się stało, jeżeli...?”. Reprezentanci psychologii Gestalt podkreślają, że w celu stymulowania rozwoju aktywności twórczej pedagodzy, kontaktując się z dziećmi, celowo powinni powstrzymać się od *zamykania postaci* (wzoru), czy – inaczej mówiąc – od stawiania kropki nad „i”⁴⁰. Mogą wykorzystywać także różnorodne techniki stymulacji kreatywności, wykorzystywane podczas tzw. treningów twórczości⁴¹, odpowiadające naturalnym strategiom inicjującym procesy twórczego myślenia, takim jak synektyka⁴², strategię jasno określonego celu⁴³, wyniku idealnego⁴⁴, zarodka⁴⁵, nadmiaru⁴⁶ i inne.

⁴⁰ F.S. Perls, *Four lectures*, [w:] *What is Gestalt therapy?*, J.Fagan, I.L. Shephard (eds.), Perennial Library, Harper and Row, Publishers, New York–Ewanston–San Francisco–London 1973.

⁴¹ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Ślabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁴² **Synektyka** polega na świadomym, wymuszonym przez prowadzącego trening, poszukiwaniu przez jego uczestników podobieństw (analogii) pomiędzy danym obiektem (przedmiotem, wyrobem, faktem, zdarzeniem, nakładem, efektem, rozwiązaniem organizacyjnym, zarządzaniem itp.) a innymi obiektami w celu poznania, przeniesienia i wykorzystania informacji z opisu obiektu znanego na nieznany (docelowy).

⁴³ **Strategia jasno określonego celu** zasadza się na *eliminowaniu fałszywych założeń* leżących u podstaw wnioskowań prowadzących do rozwiązywania problemu. W efekcie ich usunięcia cel, do którego zmierza rozumowanie jednostki, staje się relatywnie bardziej klarowny niż wcześniej. Najbardziej znaną odmianę omawianej strategii stanowi wprowadzona przez Sokratesa, tzw. „*metoda położnicza*”.

⁴⁴ **Strategia wyniku idealnego** polega na próbie wykreowania przez twórcę pomysłu, który spełniałoby w sposób idealny wymagania przyjętego celu. Pomysł ten w praktyce może nie dać się wytworzyć, np. ze względu na brak potrzebnych do tego, dotąd nieznanych technologii. Często jednak owocuje właściwym ukierunkowaniem dalszych poszukiwań. Funkcję taką niewątpliwie spełniły projekty-marzenia, żeby skonstruować urządzenie, które np. mogłoby latać, jak ptak (obecnie samolot), czy fruwać jak ważka (dziś helikopter), albo też maszynę zastępującą siłę pociągową ludzi i zwierząt (obecnie silniki parowe, benzynowe, czy elektryczne).

⁴⁵ **Strategia zarodka** jest strategią przeciwną do strategii wyniku idealnego. Zamiast wychodzić od ideału twórca wychodzi od czegoś, co choćby w minimalnym stopniu jest w stanie spełnić warunki przyjętego celu. Punkt wyjścia (zarodek) jest *nieustannie ulepszany i przekształcany*.

⁴⁶ **Strategia nadmiaru** opiera się na wytwarzaniu przez twórcę – lub częściej wielu twór-

W dydaktyce akademickiej należy oczywiście stosować te same, już wyżej przedstawione metody, niemniej ograniczanie się do nich okazuje się w tym przypadku niewystarczające. Formy aktywności twórczej oczekiwane od absolwentów wyższych uczelni i w efekcie ich wytwory znacznie różnią się bowiem od kreacji wytwarzanych przez dzieci i młodzież. Chociaż dorównują im oryginalnością, różnią się jednak intencyjnością, wyraźnie niższą u jednostek charakteryzujących się stosunkowo skromniejszym doświadczeniem i niepełną intelektualną dojrzałością. W konsekwencji działania twórcze osób, które nie rozwinęły jeszcze ogółu dostępnych człowiekowi form myślenia, okazują się przemyślane relatywnie słabiej niż jednostek w pełni dojrzałych, a w efekcie – nazbyt przypadkowe, aby mogły spełniać funkcje przypisywane świadomej i celowej zawodowej działalności człowieka⁴⁷.

Tymczasem – jak stwierdzono – jednym z podstawowych zadań wyższych uczelni jest kształcenie kadr inteligencji zdolnej odpowiedzialnie wykonywać pracę wymagającą pogłębionego intelektualnego przygotowania. Ponieważ zaś – jak wspomniano – twórczość pracownicza różni się od kreatywności dziecięcej, kształcenie umiejętności konstytuujących tę pierwszą wymaga specjalnych metod oddziaływań dydaktycznych. Podporządkować je należy – jak sądzę – osobliwym zadaniom ról zawodowych opanowywanych przez studentów oraz określającym je wyzwaniom, pochodnym względem oczekiwań kierowanych pod adresem osób legitymujących się wyższym wykształceniem. Stawia się przed nimi wymóg racjonalnej i efektywnej troski o optymalizację pracy (jej technologii, organizacji i efektów), dla spełnienia którego spontaniczne rozwijające się formy twórczości człowieka, stanowią niezbędny, lecz jeszcze niewystarczający warunek, zawodowego przygotowania studentów.

Tymczasem rola pracowniczej twórczości, a w konsekwencji znaczenie oddziaływań dydaktycznych stymulujących rozwój składających się na nią zdolności, stale wzrasta. Wymusza ją pogłębiającą się dynamika zmian, następujących współcześnie w społeczeństwach, obligująca szkoły wyższe do wzmożenia oddziaływań dydaktycznych optymalizujących rozwój cech psychiki sprzyjających kreatywności. Od realizacji rozważanego zadania będzie zależeć między innymi, czy po ukończeniu studiów ich absolwenci okażą się

ców – jak największej ilości proponowanych rozwiązań. Gromadzi się nowe idee, propozycje rozwiązań technologicznych, czy materialne prace na określony temat (np. projekty architektoniczne, grafiki, czy obrazy). W punkcie wyjścia nie zwraca się przy tym uwagi na ich rzeczywistą wartość. Dobrym przykładem wykorzystania omawianej strategii w pracy twórczej jest technika stymulowania twórczości zwana *burzą mózgów*.

⁴⁷ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Białystok 2003; A. Hobil, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

zdolni kreatywnie rozwijać powierzane im profesje oraz dostosowywać je do stale następujących przeobrażeń cywilizacyjnych. W tym, czy potrafią ze znawstwem usuwać dotąd nierozwiązane problemy, przeciwdziałać schematyzmowi i rutynie pracy, proponować ulepszenia organizacyjne oraz wprowadzać racjonalne udogodnienia ułatwiające realizację wykonywanych przez nich zawodowych obowiązków.

Zasadniczą funkcją zawodowej kreatywności jest – jak wynika z powyższego – *doskonalenie* działań i efektów pracy, a nie – jak sądzą niektórzy badacze – generowanie *oryginalnych* zachowań. Wytwarzane przez pracowników oryginalne dzieła oraz ich dotąd niespotykane i nieoczekiwane sposoby działania bywają przyjmowane przez współpracowników oraz odbiorców pracy z rezerwą, traktowane nieprzychylnie, a niekiedy wręcz są źle widziane. Spotykają się z takim odbiorem m.in. wówczas, gdy wcześniej nie zostają w dostatecznym stopniu uzgodnione z partnerami, jak również wtedy, gdy okazują się sprzeczne z misją zawodu wykonywanego przez daną osobę. Dla innych wydają się wówczas niezrozumiałe i w konsekwencji dziwaczne, co w przypadku ustalenia się takiej opinii grozi obniżeniem efektywności wspólnie przedsięwziętych działań i w efekcie niweluje lub wypacza sens proponowanych ulepszeń.

Główną cechą kreatywności spełniającej przedstawioną przed momentem funkcję jest – jak sędzę – *profesjonalna odkrywczność* pracowników⁴⁸. Zasadza się ona na zdolnościach umożliwiających im rzeczowe, racjonalne, efektywne i zgodne z wartościami, operowanie warsztatem danego zawodu (konstytuującą go wiedzą, odpowiednimi procedurami i środkami oraz narzędziami i materiałami). Gdy towarzyszy tym inicjatywom odpowiednie znawstwo wykonywanej profesji owocują one – jak wspomniano – udoskonaleniami, wyrażającymi się bądź w formie (1) *odkrywczości semantycznej*; bądź też (2) *odkrywczości formalnej*⁴⁹. Pierwsza z wspomnianych form polega na odsłanianiu nieznanych dotychczas aspektów zawodowej rzeczywistości, druga – na ulepszeniu procedur służących pełniejszej niż dotąd realizacji celów, którym służy dana profesja lub też na ich mądrym redefiniowaniu.

I odkrywczność semantyczna, i formalna są pożądanymi czy wręcz – jak sędzę – koniecznymi składowymi zawodowych kompetencji, ujmowanych jako: „systemy szczególnych zdolności, umożliwiające podmiotom merytoryczną realizację misji określających wykonywane przez nich profesje”⁵⁰.

⁴⁸ S. Nieciński, *System pozaszkolnej edukacji dzieci uzdolnionych plastycznie w Słowenii. Psychopedagogiczna analiza działalności Domu Pionierskiego w Lublanie oraz Regionalnego muzeum w Koprze*, [w:] *Nauka – sztuka – edukacja...*, op. cit.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 150.

⁵⁰ Porównaj: J. Aksman, S. Nieciński, *Pojęcie kompetencji. Problemy definicyjne*, [w:] *Proces uczenia się przez całe życie...*, op. cit., s. 36.

[...] „Sąd, że zachowania kompetentne mają charakter metodyczny komunikują, iż są one przedsięwzięte w sposób intencyjny, czyli z jasną świadomością: (a) celu działania, (b) obiektywnych oraz społeczno-kulturowych warunków jego przebiegu i – co nie mniej ważne – (c) własnych intencji, możliwości i ograniczeń. Wyraża ponadto przekonanie, że kompetentnie realizowana misja jest sterowana przez podmiot w myśl świadomie przyjętej lub samodzielnie opracowanej przez niego strategii postępowania. A także konstatuje, iż osobę działającą metodycznie charakteryzują szczególne przymioty, umożliwiające jej (a) konstruowanie wspomnianych strategii oraz (b) ich efektywne wdrażanie”⁵¹.

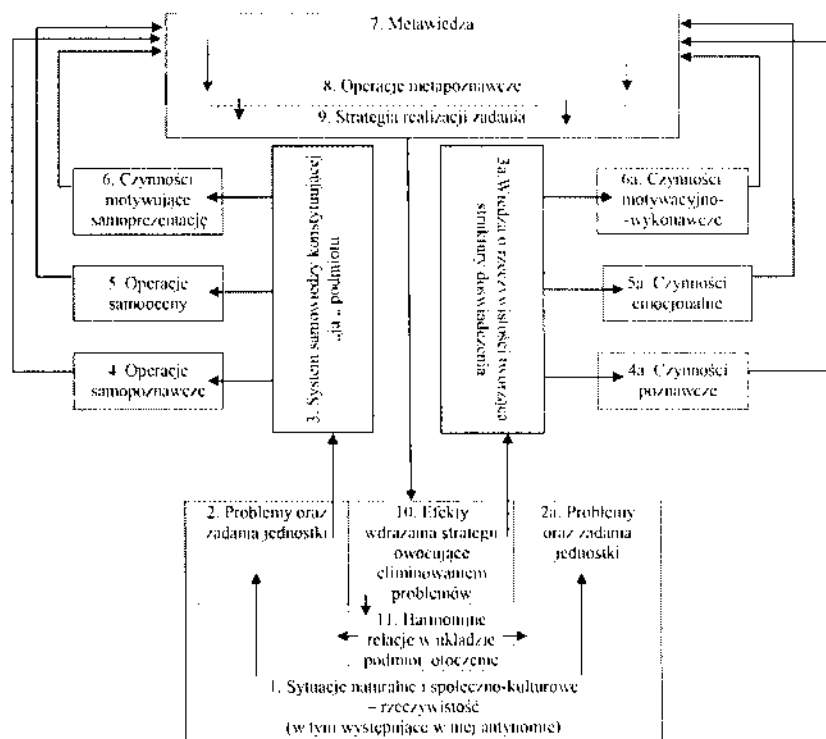
Wśród wzmiankowanych przymiotów należałoby wskazać właściwie wszystkie wyżej omówione cechy psychiki podmiotów, warunkujące proces semantycznej regulacji zachowania się. Umożliwiają one: (1) odbiór informacji charakteryzujących sytuacje problemowe; (2) operowanie nimi w celu ustalenia możliwych rozwiązań prowadzących do wyeliminowania problemów zakłócających harmonijne związki łączące jednostkę z otoczeniem. Sprzyjają ich ocenie oraz wyróżnieniu w zbiorze wariantowo opracowanych planów zachowania się optymalnej strategii postępowania. W efekcie wzmiankowanej operacji przyczyniają się do stworzenia warunków umożliwiających podmiotowi sterowanie własnymi jawnymi reakcjami, w myśl organizujących ten proces treści będących efektem jego przemyślanych decyzji i osobiście zaakceptowanych planów ich realizacji (patrz schemat 9).

Dysharmonie w układzie człowiek–świat, wyrażające się jako problemy i związane z nimi zadania reagującego na nie podmiotu angażują – jak wskazuje schemat 9 – zarówno system samowiedzy, jak i przyswojonej przez niego wiedzy o rzeczywistości. Generują w konsekwencji, pojawiające się w obu tych systemach równolegle, czynności odpowiednio: (1) intelektualne i samopoznawcze; (2) emocjonalne i samoocenne; (3) motywacyjno-wykonawcze i samoprezentacyjne. Wyniki tych czynności podlegają znowu dalszemu opracowaniu na poziomie *metapoznawczym*, gdzie – jak już wcześniej stwierdzono – zostają wzajemnie zestawiane oraz zszyntetyzowane z innymi dostępnymi jednostce informacjami konstytuującymi jej doświadczenie. Składają się na nie – jak wiadomo – dane zorganizowane w obrębie różnych podukładów i poziomów funkcjonowania psychiki podmiotu, nabywane: (a) w czasie poprzedzającym proces kreowania aktualnie konstruowanej strategii postępowania i (b) odbierane lub wytwarzane w okresie jej przygotowywania.

⁵¹ *Ibidem*.

Schemat 9

Podstawowe podsystemy psychiki warunkujące kompetentne zachowanie się jednostki



Źródło: patrz odnośnik 253.

Konstruowanie programu sterującego intencyjnymi zachowaniami podmiotu angażuje – jak wynika z powyższego – wszystkie podsystemy i dziedziny jego doświadczenia. Zaangażowane we wzmiankowanym procesie operacje *myślenia formalnego* i *metapoznawcze* zapewniają kreowanym przez jednostkę strategiom działalności niezbędną *elastyczność*, konieczną w zmieniających się sytuacjach. Uczestniczenie relatywnie prostszych czynności psychicznych (z reguły bardziej *zautomatyzowanych* od wyżej wspomnianych operacji) skraca czas konstruowania programu, a to naturalnie również sprzyja funkcjonalności przewidywanych w nim zachowań. W końcu, dokonująca się w czasie przygotowania strategii integracja treści zakodowanych w obrębie różnych struktur doświadczenia powoduje, iż kreowane programy, konstruowane przez jednostkę kompetentną, wyrażają jej własne ustosunkowania do rozwiązywanej sytuacji problemowej w sposób *całościowy*

(holistyczny).

Charakteryzujące się przedstawioną wyżej strukturą kompetencje należy odróżnić od różnorodnych składających się na nie podstruktur, szczególnie od *sprawności* i *umiejętności*. *Sprawność*, czyli zdolność do zręcznego i szybkiego działania, uzyskuje się w efekcie ćwiczenia, wskutek powtarzania danej sekwencji ruchów, czy też określonych czynności umysłowych, do chwili ich zespolenia w ramach określonego *schematu*, *skryptu* lub *scenariusza*⁵². Akty połączone w ramach tych struktur zachowują się jako *funkcjonalne całości*, dzięki czemu zwiększają tempo wykonywanych czynności, co naturalnie upraszcza sterowanie reakcjami. Ponieważ jednak zarówno sekwencje ruchów, jak i sekwencje czynności umysłowych działają jako spójne struktury, ich uczestnictwo w procesie regulacji zachowania się nie tylko – jak wspomniano – przyspiesza sterowane reakcjami, lecz zarazem je *standaryzuje*, a w efekcie *usztynia* i *automatyzuje*.

Umiejętności są również funkcjonalnymi całościami, wskutek czego one także przyspieszają i w mniejszym lub większym stopniu ujednolicają czynności podlegające sterowaniu przez podmiot. Odróżniają się od *sprawności* dwoma ważkimi aspektami, a to: relatywnie bogatszą strukturą oraz rolą, jaką pełnią w procesie regulacji zachowania się. Zawierają w sobie bowiem zarówno *sprawności* ruchowe, jak i intelektualne, przy czym w ramach *umiejętności* pierwsze z nich podlegają racjonalnej oraz rzeczowej kontroli ze strony drugich. W efekcie te ostatnie zapewniają podmiotowi nie tylko odpowiednią biegłość, niezbędną mu dla efektywnego wykonywania takich lub innych zadań, lecz także łatwość dostosowywania sposobu ich realizacji do zmieniających się warunków.

Dopiero jednak *kompetencje* dają jednostkom możliwość uwzględniania w procesach programowania i kierowania zachowaniami całym zasobem nabytego doświadczenia. Zawierają bowiem w sobie *sprawności* i *umiejętności*, przy czym integrują je z wiedzą o samym sobie, wskutek – wykonywanych na poziomie „ja” – zasadzającym się na *metawiedzy operacji metapoznawczych*. Wymienione, zautomatyzowane składniki kompetencji upraszczają sterowanie zachowaniem, zawarte w nich informacje mogą pozostawać bowiem w czasie tego procesu albo zupełnie nieświadome, albo też nie dają się kontrolować, pojawiając się jedynie na peryferiach pola świadomości. Mimo to okazują się przydatne, zawierają bowiem „instrukcje” już wcześniej przyswojone przez podmiot, precyzujące sposoby interpretowania określonych zjawisk czy procesów, a także wykonywania różnorodnych, mniej lub bardziej złożonych czynności⁵³.

⁵² G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁵³ *Ibidem*. Wśród wzmiankowanych czynności można by wskazać m.in. reakcje poruszania nogami, rękami, pisanie, czytanie, posługiwanie się komputerem, korzystania z Internetu,

Posługiwanie się zautomatyzowanymi formami reagowania na sytuacje – piszą Joanna Aksman i Stanisław Nieciński – „[...] nie tylko przyspiesza, lecz także usprawnia działania przedsiębrane przez podmiot. Centrum jego świadomości nie jest bowiem angażowane przez treści odnoszące się do czynności, które już wcześniej nauczył się on wykonywać z powodzeniem i które pełnią tę samą lub analogiczną funkcję w jego aktualnym przedsięwzięciu. Tym samym podczas realizacji wykonywanego obecnie zadania może on skupić uwagę na jego składowych specyficznych, nowych, istotnych w danym przypadku. Nie rozpraszają jej bowiem czynności drugorzędne, nieistotne, dezorganizujące aktywność, pole uwagi obejmuje przecież jedynie ograniczoną, niewielką, ilość elementów”⁵⁴.

„Uwagi powyższe wskazują, że kształcenie kompetencji wymaga m.in. rozwijania oraz ćwiczenia składających się na nie różnorodnych elementarnych sprawności, aż do chwili, gdy będą one wykonywane mniej lub bardziej automatycznie. Nie sprowadza się jednak do tego zadania, niezbędnymi cechami kompetencji są bowiem, jak już wcześniej stwierdzono, kreatywność oraz zdolność realizacji pomysłów sprzyjających wykonywaniu niestandardowych wyzwań. Niezbędne ku temu funkcje także wymagają kształcenia, kompetencje w zdumiewający sposób łączą bowiem zachowania w znacznym stopniu stereotypowe, podlegające podświadomej i nieświadomej regulacji, z aktywnością świadomą, przebiegającą według bieżąco opracowanych strategii aktywności. Właśnie dlatego umożliwiają *metodyczną* realizację określonego rodzaju zadań w zmieniających się ustawicznie warunkach”⁵⁵.

Podsumowując stwierdzić należy, że kształcenie kompetencji studentów również wymaga, z jednej strony, stymulacji rozwoju ich twórczych zdolności oraz, z drugiej, formowania odpowiednich automatyzmów w ich zachowaniach. Zakres edukacyjnych oddziaływań należy oczywiście dostosować do treści specjalności odpowiadających poszczególnym kierunkom studiów. W ich zakresie programy edukacji obejmować powinny trzy zbiory standardów kształcenia: (1) listę oczekiwanych od studentów sprawności; (2) wykaz umiejętności ugruntowanych wiedzą umożliwiającą posługiwanie się nimi w zmieniających się ustawicznie sytuacjach zadaniowych; (3) spis problemów wymagających zgłębienia w celu dalszego rozwijania wiedzy oraz doskonalenia zawodowej praktyki podejmowanej w zakresie danej specjalności. Kształceniu pierwszej z wspomnianych form służą przede wszystkim

prowadzenia samochodu, itd.

⁵⁴ Pojemność uwagi, tak jak pamięci roboczej (zwanej także roboczą i krótkotrwałą) wynosi przeciętnie siedem elementów (plus minus dwa), patrz: J. Aksman, S. Nieciński, *Pojęcie kompetencji. Problemy definicyjne*, [w:] *Proces uczenia się przez całe życie...*, op. cit., s. 42–43.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 43.

warsztaty i ćwiczenia, drugiej – warsztaty i ćwiczenia odzwierciedlające treść wykładów kursowych, trzeciej – samodzielne studiowanie literatury łączone z dyskusją prowadzoną podczas konwersatoriów i seminariów ukierunkowanych wykonywane pod kierunkiem nauczycieli akademickich prace studentów.

7.8. Rozwijanie woli, zdolności do pracy i dążeń samorealizacyjnych

7.8.1. Stymulowanie rozwoju woli

Wola rozumiana jako możliwość wprowadzania decyzji w życie stanowi zjawisko właściwie kompletnie niezrozumiałe, świadczące o oddziaływaniu świadomości na zachowanie się oraz – poprzez nie – na innych ludzi i zwrótnie, na samego siebie. Mimo braku zrozumienia rządzących nią zasad jest ona jednak faktem, wskazującym: (a) na wpływ idei na materię i (b) upewniającym, że człowiek stanowi egzystującą w świecie, aktywną, przeobrażającą go siłę. Jest on siłą, ponieważ mocą własnych rąk – sterowanych umysłem – zmienia i w pewnym stopniu kreuje, tak otoczenie, jak i samego siebie. Czyniąc to sam wybiera drogę oraz samodzielnie nią podąża, co znowu oznacza m.in., że w jakimś stopniu intencyjnie układa własne życie, a więc – współkształtuje swój los.

Jednostka nie mogłaby być siłą, a w konsekwencji współtwórcą rzeczy, sytuacji oraz samego siebie – stwierdza Roman Ingarden⁵⁶ – gdyby wewnętrzny mechanizm jej dążeń nie był otwarty na możliwość przemiany. Wzmiankowana możliwość, zawiera się – zdaniem W. Stróżewskiego – w aksjologicznej strukturze człowieka, wyrażając się, jako swoista dialektyka wyborów między wartościami pozytywnymi a negatywnymi. Polegają one, jego zdaniem: „[...] nie na poszukiwaniu *złotego środka* [...] lecz na odkrywaniu [...] *punktu transcendującego* biegunowe opozycje”⁵⁷. Właśnie dzięki zdolności przeprowadzania wspomnianych operacji (transcendujących przeciwstawne możliwości) jednostki osiągają podstawę dla decyzji optymalnych w danych warunkach, zaś realizując oparte na niej wybory spełniają postulat zachowania dzielnego etycznie⁵⁸.

⁵⁶ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 74.

⁵⁷ W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. XXVI, s. 41.

⁵⁸ Jest to postulat sformułowany przez Arystotelesa. Patrz: O. Dryla, *Problem egoizmu w etyce Arystotelesa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

7.8.2. Kształcenie zdolności transcendowania sprzeczności w układzie człowiek–świat w aktach pracy i samorealizacji

Kierując się poglądami Ingardena i Stróżewskiego zakładam, iż psychologiczne mechanizmy harmonizacji związków człowiek–otoczenie w aktach pracy i samorealizacji także zasadzają się na zdolnościach przekraczania wzmiankowanych aksjologicznych antynomii. Proces ich eliminowania przez wychodzenie poza ich granice przebiega – jak sądzę – w czterech fazach, a to:

1. uświadomienia problemu;
2. precyzowania układu okoliczności warunkujących występowanie przeciwnych dążeń;
3. kreowania wizji stanów rzeczy oraz tworzenia programów działania owocujących usunięciem sprzeczności;
4. czynności realizacyjnych.

W pierwszej fazie *transcendowania sprzeczności* podmiot odkrywa, iż niektóre aksjologicznie ważne cele – istotne czy to dla niego samego, czy dla innych osób – wykluczają się wzajemnie. Źródłem informacji wiodących go do wzmiankowanej konkluzji są treści doświadczenia, uświadamiające, iż w pewnych warunkach efekty działań prowadzące ku jednemu z pożądanych dóbr (oznaczymy je: a) zmniejszają szanse osiągnięcia innego, równie upragnionego celu (b) i odwrotnie, postępowanie przybliżające (b) obniża prawdopodobieństwo realizacji (a)). Na przykład czas przeznaczany na pracę zawodową może kolidować z czasem poświęcanym rodzinie, a bogacenie się kosztem pracy innych ludzi bywa ujemnie sprzężone z poczuciem osobistej i społecznej sprawiedliwości. Efektem uświadomienia przedstawionych lub innych, analogicznych kolizji jest – jak uczy doświadczenie – z jednej strony, zablokowanie jawnych zachowań jednostek oraz – z drugiej – mobilizacja ich wewnętrznej, intrapsychicznej aktywności.

Wspomniana aktywność jest generowana brakiem możliwości efektywnej realizacji dóbr związanych z wzajemnie wykluczającymi się dążeniami. Stąd, w pierwszej fazie transcendowania sprzeczności ma charakter głównie emocjonalny, a przy tym z reguły – repulsyjny. Niezależnie bowiem od tego, czy dobrami ukierunkowującymi aktywność są takie lub inne, bliskie podmiotom, wartości (np. godność, wolność, prawda, piękno, czy sprawiedliwość), czy też pożądane przedmioty (ważkie – powiedzmy – z utylitarnego punktu widzenia), udaremnienie możliwości zaspokojenia odpowiadających im pragnień zazwyczaj wzbudza stres i frustrację. Wzmiankowane przeżycia jednostek utrudniają im klarowną percepcję oraz rzeczowe rozumowania nad możliwymi rozwiązaniami istniejącej sytuacji problemowej, sprzyjając w konsekwencji reakcjom niedostatecznie przemyślanym, sterowanym właśnie emocjami.

Reakcje te są przewyżczone dopiero w drugiej fazie transcendowania sprzeczności, do której podmioty przechodzą pod warunkiem, iż zachowują lub odzyskują zdolność samooddalenia. Ich spojrzenie na blokujące się pragnienia, cechujące się rezerwą, umożliwia im obecnie percepcję oraz ujęcie płaszczyzny ścierania się tendencji o przeciwnych wektorach na tle innych wymiarów wklajającego ich układu okoliczności. W konsekwencji analizowana sprzeczność, pierwotnie widziana jako konflikt o charakterze emocjonalnym, jest interpretowana jako pochodna antynomii tkwiącej w systemie czynników wyzwalających wzajemnie blokujące się dążenia. Jednostka uświadamia tym samym, iż poznanie wspomnianego układu umożliwia opracowanie racjonalnie uzasadnionej strategii postępowania skutecznie eliminującej przyczyny nurtujących ją dysharmonii i w efekcie usunięcie sprzeczności.

Źródłami konfliktu między dążeniami inicjującymi zjawiska pracy i samorealizacji mogą być: (a) niedostateczne ilości lub (b) niepodzielność dóbr motywujących wspomniane sprzeczne tendencje, a także (c) ich iluzoryczne albo (d) realne wykluczanie się. Przypadek „a” charakteryzują m.in., relatywnie dość częste sytuacje, w których sumy wydatków niezbędnych dla zaspokojenia materialnych potrzeb członków określonej wspólnoty – np. rodziny – przekraczają wysokość jej ogólnego budżetu. Rodzącym się w tych okolicznościach konfliktom nie są zdolne trwale zapobiegać – jak sądzę – nawet najbardziej szlachetne, postawy partnerów interakcji; długotrwała deprywacja podstawowych potrzeb jednostek w zasadzie nie jest bowiem możliwa⁵⁹. Skuteczne przeciwdziałanie wzajemnemu blokowaniu się dążeń różnych osób (czy zespołów) wymaga – jak się wydaje – wygenerowania i urzeczywistnienia nowych, trafnych pomysłów umożliwiających pozyskanie dodatkowych środków zasilających wspólny budżet.

W ten sposób nie da się jednak zapobiegać konfliktom oznaczonym wyżej literą „b”, w których źródło sprzecznych dążeń jest wartością niepodzielną. Dobrem tego rodzaju może być np. unikatowy obiekt (powiedzmy złoty medal olimpijski), czy określona pozycja społeczna (np. urząd prezydenta miasta); są to bowiem przedmioty lub stany rzeczy w swoim rodzaju jedyne i niepowtarzalne. Nie potrafimy ich mnożyć, stąd konfliktom między ubiegającymi się o nie osobami, rodzącym się w skali społecznej, zapobiegają, uzgadniane w danej zbiorowości ludzkiej, reguły współżycia społecznego. Jednostki uczą się unikania oraz rozwiązywania tego rodzaju konfliktów dokonując rekonstrukcji własnego „ja”, wskutek przyswajania wzmiarkowanych reguł i ich społecznego redefiniowania, a w efekcie uznania ich za własne, ważne osobiste, „moje”.

⁵⁹ V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, op. cit.

Transcendowanie iluzorycznych sprzeczności między wartościami (wyżej sygnalizowane jako przypadek „c”) zakłada usuwanie generujących je złudnych przekonań. W skali społecznej czyni to nauka, odsłaniając coraz bardziej ogólne, podstawowe prawdy o rzeczywistości, natomiast w skali indywidualnej – holistyczne twórcze myślenie, oparte na rzeczowej wiedzy podmiotów. Zjawiska, które wydają się sprzeczne w świetle ich jednoaspektowych interpretacji, ujęte w ramach ogólnej teorii, zazwyczaj jawią się bowiem jako harmonijnie dopełniające się wzajemnie. Świadczy o tym m.in. teoria A. Einsteina eliminująca pozorną sprzeczność między odkrytą przez Galileusza zasadą względności, a równaniami Maxwella czy teoria chaosu, wyjaśniająca w sposób deterministyczny zjawiska przyrody, uznawane wcześniej za fakty pojawiające się przypadkowo.

Przykładem obrazującym iluzję zaciemniającą prawdę opisującą zależności algebraiczne ilustrują m.in. błędy pojawiające się w rozstrzygnięciach prostych kwestii rachunkowych, takich jak np. wyrażająca się pytaniem: czy zawsze $9 + 2 = 11$. Otóż, w świetle wiedzy o dziesiętkowym układzie liczb, uznawanym przez uczniów szkoły podstawowej za jedyny, jest możliwa naturalnie tylko pierwsza odpowiedź – „tak”. Istnieją jednak również inne systemy liczbowe (szóstkowy, złoty, skośno-dwójkowy, silniowy, czy resztowy), w ich ramach rachunek $9 + 2 \neq 11$ – poprawną jest zatem odpowiedź negatywna: nie. Usuwanie iluzorycznych sprzeczności, sprzyja naturalnie nie tylko eliminowanie półprawd, lecz wszelkich rodzajów niejasności zakrywających dobro lub przeciwstawiających wzajemnie naturalnie dopełniające się wartości: godność – wolności czy sprawiedliwości; wolność – odpowiedzialności, itd.

Źródła realnych sprzeczności między wartościami (wyżej sygnalizowane jako przypadek „d”) można zilustrować przedstawiając sytuacje wyzwalające, blokujące się nawzajem naturalne dążenia takie, jak np. dążność do ratowania zdrowia (lub zachowania życia) z tendencją do unikania lęku i bólu. Podmiot zostaje postawiony w tego rodzaju sytuacjach m.in. wtedy, gdy żąda się od niego, aby wyraził zgodę na przeprowadzenie zabiegu chirurgicznego, czy też oczekuje się, żeby nie bacząc na własne bezpieczeństwo udzielił pomocy niezbędnej do ratowania innej osoby. Transcendowanie odsłaniających się w tych warunkach sprzeczności następuje w efekcie działań zmierzających do urzeczywistnienia wartości wyższej, mimo możliwej depriwacji zablokowanych z nią alternatywnych dążeń. W obu podanych przykładach wartością tą jest naturalnie zdrowie (być może życie), jednostka wybiera je, godząc się na chwilowy lęk i ewentualnie wzmożony ból z nadzieją, że z czasem jej działania doprowadzą do odzyskania obu pożądaných dóbr, sprzecznych w istniejącej aktualnie sytuacji.

Próby transcendowania sprzeczności, charakterystyczne dla omówionych trzech faz interesującego nas procesu, przebiegają – co warto podkreślić – w płaszczyźnie semantycznej. Zdążają w jego kolejnych stadiach do nazwania i sprecyzowania oraz określenia sposobu realizacji dobra, którego zachowanie (pomnożenie, czy urzeczywistnienie) przypuszczalnie powinno harmonizować sprzeczne dążenia podmiotu. Kończą się przyjęciem programu postępowania, którego wypełnienie winno doprowadzić, zdaniem jednostki, związki łączące ją z otoczeniem do stanu odpowiadającego wyobrażonemu ideałowi. W kolejnej, czwartej, fazie transcendowania sprzeczności, wspomniany program podlega realizacji – urzeczywistnianie składających się nań planów wyraża się właśnie wówczas czynnościami pracy i samorealizacji.

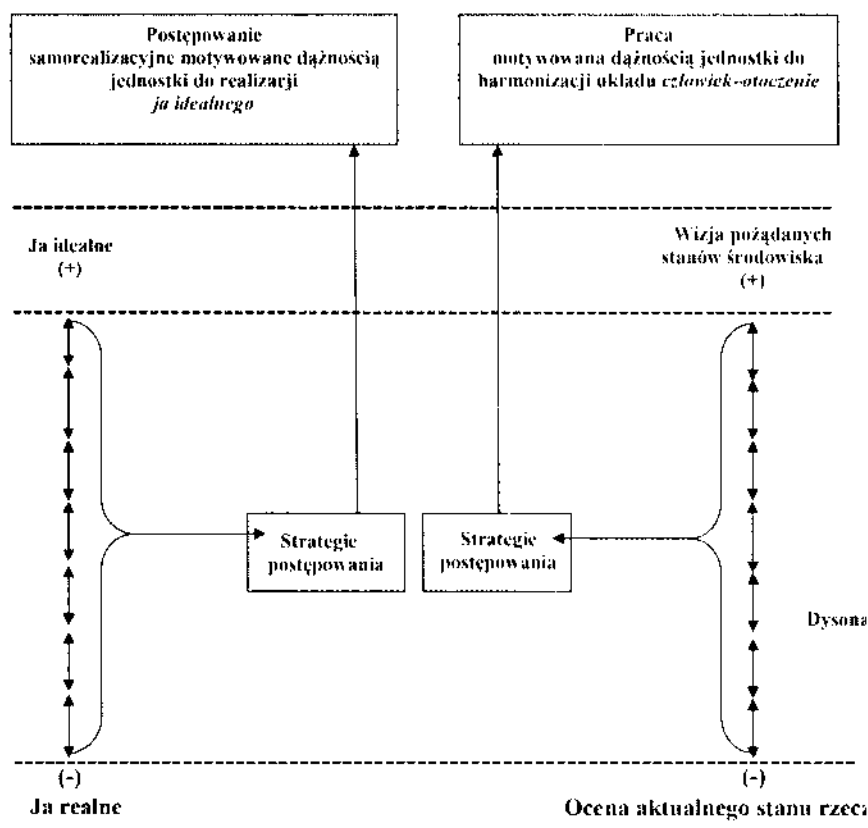
7.9. Wspieranie rozwoju motywów samorealizacyjnych i twórczej pracy człowieka

Z powyższych rozważań wynika, że i praca, i samorealizacja zasadzają się na osobliwej ludzkiej zdolności tworzenia i urzeczywistniania wizji stanów rzeczy optymalizujących proces współbrzmienia z otoczeniem. Funkcją wspomnianych kreacji jest transcendowanie antynomii pojawiających się w układzie podmiot–świat; stąd ich treść stanowią bądź (1) pożądane przez człowieka konstelacje czynników środowiska (jak w podanym wyżej przykładzie oznaczonym literą „a”); bądź (2) oczekiwane przez jednostkę jej własne cechy (jak w przykładach „a” i „c”); bądź też (3) i jedne, i drugie (jak w „d”). Pierwsze z nich, odniesione do informacji charakteryzujących aktualny układ elementów otoczenia, motywują zjawiska pracy, inicjując intencyjnie sterowane przez człowieka procesy wprowadzania pożądanych zmian w środowisku. Przedstawione w drugim punkcie *wizje* składające się na „*ja idealne*”, podmiotu konfrontowane przez niego z jego „*ja realnym*”, wzbudzają w nim natomiast dążenia samorealizacyjne (doskonalenia się, samoaktualizacji, samowychowania, samokształcenia, itp.) (patrz schemat 10).

Tak motywacje do pracy, jak i samorealizacji należy ujmować zatem – w myśl schematu 9. – jako efekty dysonansu poznawczego tworzącego się w procesie porównywania wiedzy charakteryzującej, z jednej strony, aktualny stan układu człowiek–otoczenie i z drugiej, jego warianty optymalne, wyobrażone, pożądane przez podmiot. Dążność do wyeliminowania negatywnych doznań powodowanych dysonansem wyraża się w płaszczyźnie semantycznej (•) generowaniem strategii postępowania transcendujących dostrzeżone sprzeczności. Przejawami tej samej tendencji w obszarze regulacji behawioralnej są z kolei (•) jawne zachowania sterowane wspomnianymi strategiami, harmonizujące związki człowiek–środowisko. W przypadkach, w których wizje i programy działania są uzgadniane z partnerami interakcji, podmioty mogą decydować się na podejmowanie i rozwijanie wspólnie prowadzonej działalności.

Schemat 10

Motywy skłaniające jednostkę do samorealizacji i do pracy generowane opozycją między wizjami (a) realnych i (b) idealnych stanów układu człowiek–otoczenie



Źródło: opracowanie własne.

Ukierunkowanie tak indywidualnej, jak i zbiorowej pracy ludzi wyraża – jak wynika z powyższego – dążenia ku określonym, wybranym przez nich stanom rzeczy, uznanym za idealne w danym momencie. Stany tego rodzaju, poczytywane przez jedną osobę za pożądane i wartościowe, przez inne jednostki mogą być jednak przeżywane jako przykre, niechciane, krzywdzące, zagrażające. Sens czynów zależy naturalnie od wartości, do których one doprowadzają; gdy je niszczą lub wzajemnie przeciwstawiają dobro partykularne dobru ogólnemu (lub odwrotnie), postępowanie uznaje się za aksjologicznie naganne. Czyn nie służy wówczas współbrzmieniu, przeciwnie przyczyniają się do dezorganizacji układu podmiot–otoczenie, a ponieważ

nie zmienia to faktu, że stanowią intencyjną formę aktywności ludzi, świadczą, iż w naturze człowieka, dążności ku dobru współwystępują z tendencjami destrukcyjnymi i autodestrukcyjnymi.

„Doszło w nas – pisze Władysław Stróżewski – do szczególnego ‘wymieszania’ rzeczy dobrych i złych, dyspozycji pozytywnych i negatywnych, cnót (dzielności) i wad. Uświadamiając sobie ten stan człowiek z konieczności wytwarza podwójne poczucie jaźni, odpowiadające temu kim jest i jaki powinien być. Rozbieżność między *ja realnym* a *ja idealnym* rodzi cierpienie, a jego wyrazem jest m.in. wstyd, motywujący działania prowadzące bądź do osobistego rozwoju, bądź do moralnego upadku jednostki. Człowiek upada, gdy wbrew pozytywnym wartościom zaczyna afirmować zachowania podporządkowane realizacji negatywnych wartości, moralnie rozkwita natomiast, gdy przezwycięża tkwiące w nim złe tendencje, podejmując realizacje i urzeczywistniając – w imię miłości – wartości pozytywne”⁶⁰.

7.10. Kształcenie umiejętności współpracy

Praca przedsiębiorna zespołowo odgrywa – jak wiadomo – podstawową rolę w życiu jednostek, ludzie zazwyczaj egzystują bowiem w zbiorowościach społecznych. W ich obrębie relacje między podmiotami, w tym stosunki pracy, z reguły są w znacznym stopniu uformowane. Odpowiadają im m.in. ukształtowane w każdej społeczności konstelacje ról społecznych, w tym zadań i ról zawodowych. Społeczeństwo podporządkowuje je – z jednej strony – potrzebom jednostek (co podkreślają przede wszystkim psycholodzy) oraz – z drugiej – funkcjonalnym wymogom danej całości społecznej (na co zwracają uwagę głównie socjolodzy, szczególnie reprezentanci funkcjonalizmu).

Ze względu na ponadindywidualną rolę pracy z reguły podlega ona w mniejszym lub większym stopniu instytucjonalizacji i tym samym formalizacji. W efekcie tych dwu procesów rolem zawodowym zaczyna odpowiadać szczególna stratyfikacja zbiorowości społecznych, a w aspekcie indywidualnym, pojawiające się w niej zróżnicowane pozycje i statusy społeczne. W skali globalnej i historycznej funkcją pracy jest z kolei zmieniający się – z reguły wzrastający z czasem – poziom kultury i cywilizacji. Jest on wyrazem procesu określanego niekiedy *naturowładstwem*, polegającego na ujarzmianiu przez człowieka żywiołów przyrody w celu dostosowania otaczającego go, naturalnego środowiska do własnych (ludzkich) potrzeb, tak jednostkowych, jak i zbiorowych.

⁶⁰ W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XXVI,.

7.11. Przygotowanie studium młodzieży do pracy zawodowej

i wyzwań rynku pracy

Fakt, że człowiek uczestnicząc w życiu społeczeństwa spotyka się w nim z już ukształtowanym systemem stosunków pracy, należy uwzględnić m.in. w procesie kształcenia zawodowego młodzieży. Dotyczy to naturalnie także wyższych uczelni, w których są opanowane – jak wiadomo – specjalności o szczególnie istotnym znaczeniu dla zachowania spójności oraz harmonijnego funkcjonowania całości społecznych. Ze względu na tę ich rolę praca osób wykonujących zawody, których opanowanie wymaga ukończenia studiów, zazwyczaj podlega znacznej instytucjonalizacji, a w efekcie bywa, częściej niż inne, poddawana wieloaspektowej społecznej kontroli. Kryteria oceny stosowane podczas jej przeprowadzania oraz formułowania wyników z niej wniosków odpowiadają – co warto podkreślić – określającym daną profesję, kulturowym wzorom zachowania się – tak przyjętym w poszczególnych grupach społecznych (w tym w danej grupie zawodowej), jak i zaakceptowanym w całym społeczeństwie.

Treści konstytuujące wspomniane wyżej wzory współokreślają różnorodne aspekty sztuki wykonywania danego zawodu, w tym wyrażają określające go dane istotne poznawczo, ważne z praktycznego, społeczno-obyczajowego i prawnego punktu widzenia. Definiują zadania zlecane jego wykonawcom, precyzują zalecane im, dopuszczalne i zabronione procedury działania oraz obowiązujące ich formuły i zasady współdziałania z osobami pełniącymi role komplementarne i sprzężone. W przypadku, gdy zachowania wykonawcy danego zawodu odbiegają od wymaganych w nim standardów, niepowodzenia w jego działaniach mogą zostać potraktowane przez partnerów jako efekt błędów sztuki, ocenione negatywnie i w efekcie napiętnowane, czy ukarane. Opanowanie systemu kulturowych form i zasad postępowania określających daną profesję, rozważane w aspekcie edukacyjnym, jawi się zatem (w świetle powyższych uwag) jako jedno z ważkich – wręcz podstawowych – zadań dydaktycznych, realizowanych w procesie zawodowego kształcenia młodzieży.

Zinstytucjonalizowane – a więc względnie stale – formy postępowania osób wykonujących dany zawód, powinny być nie tylko poznane teoretycznie przez studentów, lecz także przyswojone przez nich praktycznie i zaakceptowane moralnie. Opanowaniu niezbędnej ku temu wiedzy oraz rozwinięciu bezpośrednio korespondujących z nią umiejętności, nawyków i postaw młodzieży akademickiej należy podporządkować przede wszystkim przedmioty specjalnościowe i specjalistyczne wykładane w szkołach wyższych. Uczeniu się procedur i form zachowania użytecznych w wykonywaniu profesji związanych z opanowanymi kierunkami studiów mają służyć rozwijające je, dobrane z właściwym znanstwem ćwiczenia, warsz-

taty i praktyki zawodowe. Realizacja zakładanych w nich celów odbywać się powinna w stosownie wyposażonych pracowniach, pod kierunkiem wykładowców, znakomicie znających rozwijane formy aktywności, a w przypadku praktyk – pod przewodnictwem kwalifikowanych specjalistów praktyków, mistrzów zawodu.

Zadania zlecane do wykonania reprezentantom poszczególnych profesji oraz utrwalone tradycją procedury ich realizacji podlegają jednak w społeczeństwach – co dobrze wiadomo – ustawicznym zmianom. Ewaluują podobnie jak wszystkie inne konstytutywne składowe systemów społecznych i wraz z nimi, każde pokolenie buduje bowiem od nowa porządek społeczny. Zależy on w znacznym stopniu – jak dowodzą reprezentanci interakcjonizmu – od dyskursu między wykonawcami różnych ról społecznych wykonywanych w danej wspólnotie, w tym naturalnie – ról zawodowych. Dyskurs sprzyja optymalizacji procesu ich kreowania, umożliwia bowiem partnerom, po pierwsze, prezentację ich własnych punktów widzenia na okoliczności zakłócające wspomniany proces, po drugie, zrozumienie odpowiednich, dotyczących go poglądów innych osób i po trzecie, uzgodnienie definicji sytuacji zobowiązującej i satysfakcjonującej wszystkich uczestników dialogu.

Inspiracje niezbędne podczas definiowania i redefiniowania sposobów zachowania się w rolach zawodowych jednostki czerpią naturalnie przede wszystkim z już istniejących wzorów kultury. Dziedzictwo kulturowe nie jest jednak dla nich jedynym źródłem zgłaszanych pomysłów, przedstawiając je podmioty kierują się także własnymi, oryginalnymi spostrzeżeniami i odkryciami oraz przemyśleniami, ocenami i intuicjami. Właśnie dzięki nim wywierają osobisty, niepowtarzalny wpływ na treść narracji, a w konsekwencji na semantyczną zawartość uzgodnień określających formy i sposoby zachowania się partnerów w rolach społecznych. Modyfikują także własną aktywność, dostosowując ją do zmieniających się warunków, dzięki czemu okazują się w pracy coraz bardziej sprawni i wydajni, a niekiedy osiągają w niej wręcz poziom mistrzowski, czy nawet nauczycielski.

Kształcenie wysoko kwalifikowanych pracowników, a właśnie takimi mają okazać się absolwenci szkół akademickich, wymaga zatem nie tylko przygotowania ich do wypełniania standardowych prac zleczanych reprezentantom opanowywanych przez nich zawodów. Wymaga ponadto rozwinięcia u nich odpowiednio wysokiego poziomu zdolności kreatywnych (o czym wspomniano już w podrozdziale X), jak również umiejętności uczenia się przez całe życie i wszystkich innych przymiotów charakteryzujących sylwetkę psychiczną dorosłego człowieka. Wzmiankowane cechy, analizowane w niniejszym rozdziale, zasadzają się (co warto podkreślić jeszcze raz) na osobliwej, wyróżniającej ludzi możliwości metapoznania i samooddalenia. Umożliwiają

podmiotom regulowanie zachowań na poziomie semantycznym i w konsekwencji intencyjne organizowanie pracy wyrażającej się aktywnością o charakterze transgresyjnym, komplementarnym i autowalentnym.

7.12. Wspieranie tendencji samorealizacyjnych i osobowego rozwoju studentów

Cechy wyróżniające zdrowego, dorosłego człowieka nie tylko odgrywają ważką rolę w procesie intencyjnego sterowania wykonywaną pracą, lecz również w samorealizacji jednostek. Warunkują bowiem realizację tendencji inicjujących wzmiankowane procesy, czyli dążności: (1) do urzeczywistnienia wizji pożądanego stanu rzeczy; (2) do harmonizacji układu człowiek–otoczenie. Zależą od nich tak procesy generowania, jak i efektywność działań motywowanych wspomnianymi dążnościami. Z tego powodu przede wszystkim, iż zapewniają postępowaniu podmiotów niezbędną rzeczowość i racjonalność; postęp w osiąganiu celów zazwyczaj wymaga bowiem od jednostek efektywnego pokonywania przeszkód blokujących intencyjnie podejmowane przez nie działania.

Nierzadko samorealizacja następuje – co warto podkreślić – podczas lub poprzez pracę, a to oznacza znowu, że porównywane procesy w pewnym zakresie pokrywają się wzajemnie. Różnią się przede wszystkim funkcjami, jakie pełnią w procesach harmonizacji układu podmiot–otoczenie. Samorealizacja służy mianowicie głównie rozwijaniu załączkowo danych jednostkom ich osobistych potencji⁶¹; zasadniczą funkcją pracy jest natomiast pomnażanie wspólnego dobra. Pierwszy z zestawionych przed momentem procesów relatywnie częściej koresponduje zatem z osobistymi zainteresowaniami podmiotów, drugi – z ich uczestnictwem w realizacji funkcjonalnych wymogów zbiorowości społecznych.

Ponieważ pracy należy przypisać – jak wynika z powyższego – znaczenie ponadindywidualne, z reguły podlega ona społecznym regulacjom (jest normowana, oceniana i wynagradzana). Niemniej i praca, i samorealizacja stanowią wyraz tej samej tendencji, odróżniającej ludzi od zwierząt – dążenia do urzeczywistnienia stanów rzeczy uznanych za optymalne w danych warunkach. Są również przejawami kreacyjnych zdolności jednostek: tak osobotwórczych, jak i naturowładczych, umożliwiających wprowadzanie zmian będących zwrótnie źródłem ich osobistej satysfakcji. Kreatywności nie są pozbawione naturalnie

⁶¹ „Syndrom ten – pisze twórca pojęcia samorealizacja A.H. Maslow – opisujemy, jako pełne stosowanie i wykorzystywanie talentów, zdolności, możliwości, itp. Ludzie samorealizujący się zdają się spełniać swoje możliwości i robić to, do czego są zdolni, najlepiej jak potrafią, co nam przypomina wezwanie Nietzschego: „Stań się tym, kim jesteś”. Są ludźmi, którzy rozwinęli się lub rozwijają się tak, by osiągnąć pełną miarę tego, do czego są zdolni”, patrz: A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 1990, s. 213, 214.

także zabawy i nauka, niemniej w czynnościach pracy i samorealizacji aktywność twórcza podlega ze strony podmiotów intencyjnemu sterowaniu na relatywnie najwyższym poziomie – jest świadoma i celowa.

Osobotwórcze znaczenie przedsięwziętych intencyjnie form aktywności zauważa i podkreśla w swoich pracach wielu autorów, m.in.: Karol Wojtyła, Władysław Stróżewski, Józef Tischner, Maria Straś-Romanowska i Mieczysław A. Krąpiec. Wyrazem spełnienia się człowieka – stwierdza Karol Wojtyła – jest jego wolny czyn, ponieważ właśnie dzięki niemu jednostka przeżywa siebie jako sprawcę, a nie tylko jako osobę doznającą wrażeń lub odbierającą i rejestrującą zdarzenia⁶². „Sprawczość ludzka jest zarazem twórczością – dodaje cytowany autor. „[...] Jest to ta sama twórczość, dla której pierwszym twórczywym jest sam człowiek”⁶³.

Indywidualność – zauważa Józef Tischner – wyraża się istnieniem podmiotowym, czyli egzystencją – byciem w świecie – samoświadomością, autorefleksją⁶⁴. Cechy te umożliwiają jednostkom – podkreśla wspomniany autor – tak inicjowanie przemian następujących w świecie, jak i przeobrażanie własnego postępowania. Do pozytywnych zmian w jednostce prowadzą nie tylko jej czyny ukierunkowane ku wartościom, lecz nawet wyprzedające je, przedsięwzięte przez nią postanowienia, aby czynić dobro. Sam zamiar jest już bowiem osobowo kreatywny – „[...] pragnąc dobra – stwierdza Tischner – staję się w jakiejś mierze (i w jakimś aspekcie) dobrym, choć jeszcze nim nie jestem”⁶⁵.

Człowiek – zauważa Jean P. Sartre – jest „[...] swoistym projektem, który dopiero ma się zrealizować”⁶⁶. Maria Straś-Romanowska, wyraża i rozwija podobną ideę. Piszze: „[...] Wątkim atrybutem podmiotowego, osobowego istnienia – jest potencjalnie nieograniczony rozwój człowieka, niejako nieustanne budowanie swej osobowości dzięki wykorzystywaniu możliwości wciąż nowego ustosunkowania się wobec sytuacji życia codziennego – stawianie się *per se*; stąd określenie *persona*, oznaczające człowieka jako byt, który istniejąc buduje sam siebie”⁶⁷. Rozpoznanie sensu – konkluduje M. Straś-Romanowska – stanowi odkrycie umożliwiające podmiotowi dokonanie osobistego wyboru własnej, nowej drogi postępowania, drogi bardziej niż dotychczas spójnej tak z jego dążeniami indywidualnymi, jak i społecznymi⁶⁸.

⁶² K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, 1994.

⁶³ *Ibidem* s. 120.

⁶⁴ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

⁶⁵ *Ibidem*, Patrz także: J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

⁶⁶ Za: W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XXVI, s. 42.

⁶⁷ M. Straś-Romanowska, *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa-Wrocław 1995.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 29.

Unikatowość każdego podmiotu – stwierdza Mieczysław A. Krąpiec – zależy nie tyle od oddziałujących na niego zewnętrznych czy wewnętrznych uwarunkowań, co od reakcji na zdarzenia. „Ja' zwane też *jaźnią* – pisze wspomniany autor – jest samodzielnym podmiotem, stanowi centrum, do którego odnosi on wszystko czemu przypisuje określenie 'moje' (ciało, czynności, rzeczy, osoby, grupy społeczne, miasta, kulturę, świat, wszechświat)”⁶⁹. Stąd człowiek jawi się sam sobie „[...] jako podmiot w akcie podmiotowania – czyli ustalania relacji przynależności między sobą a zjawiskami, ideami, przedmiotami, z którymi dana osoba identyfikuje się i uznaje za swoje”⁷⁰. Intencyjnie odnosząc się w ten sposób do doświadczanych zdarzeń jednostka zarazem przeobraża samą siebie.

Szczególną rolę osobście podejmowanych decyzji między dostępnymi podmiotom wartościami pozytywnymi a negatywnymi dla ich moralnego rozwoju wyraźnie podkreśla także W. Stróżewski. W znacznym stopniu to właśnie dzięki nim jednostki współtworzą siebie; urzeczywistniając wybrane opcje kreują bowiem – stwierdza autor – nie tylko otaczającą je obiektywną rzeczywistość, lecz także – własne doznania. W konsekwencji zarówno realne sytuacje, jak i świat ich przeżyć częściowo zależą od historii przeprowadzanych przez nie wyborów, w tym – od ich moralnych decyzji. „Rozwijając wykrywane w działaniu się wartości pozytywne – stwierdza Stróżewski – stają się autentycznym twórcą i rzeczy nowych, i samego siebie”⁷¹.

Stąd, kolejne przemiany struktury aksjologicznej człowieka z reguły są poprzedzane – stwierdza wyżej cytowany autor – rewizją ich postaci wcześniejszej uformowanych. Korektom systemu przekonań towarzyszy – co zauważył wcześniej już K. Dąbrowski – dezintegracja osobowości, opłacana wewnętrzną nierównowagą, a niekiedy nawet psychoneurozą jednostki. Bez pojawienia się kryzysu tożsamości i prób przezwyciężenia go w wewnętrznej walce z samym sobą rozwój osobowości nie byłby możliwy także zdaniem Carla R. Rogersa⁷² i Fritza S. Perlsa. Następuje – jak dowodzą wzmiankowani badacze – dopiero wtedy, gdy podmiot odkrywa wartości nadrzędne znoszące blokujące się tendencje, owocując w takich przypadkach wtórną integracją psychiki podmiotów.

⁶⁹ M.A. Krąpiec, *Dzieła. Ja. Człowiek*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XXVI.

⁷² C.R. Rogers, *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Constable and Company, London 1961; C.R. Roger, B. Stevens with contributions from E.T. Gendlin, J.M. Shlien, N.W. Van Dusen, *Person to person...*, *op. cit.*

Podsumowanie

Rozważania poświęcone modelowi absolwentów szkoły wyższej wskazują, iż spełniają go charakterystyki w znacznym stopniu odbiegające od aktualnie przyjętych standardów przyświecających edukacji akademickiej. Oddziaływania uczelni koncentrują się współcześnie na stymulacji rozwoju wiedzy, formalnych odmian myślenia i wąsko rozumianych kompetencji społecznych niezbędnych osobom legitymującym się dyplomem uniwersyteckim. W myśl sformułowanych wyżej propozycji nauczyciele akademicki powinni skupić się na wykształceniu u studentów postformalnych form myślenia oraz rozwinięciu cech i zdolności sprzyjających: (a) harmonizacji ich psychiki, a także (b) współbrzmieniu z otoczeniem. Dyplom szkoły wyższej winien świadczyć przy tym nie tylko o dojrzałości osobistej jego posiadacza, lecz także o gotowości psychicznej danej jednostki oraz o jej przygotowaniu społeczno-kulturowym i moralno-aksjologicznym do efektywnego wypełniania ról zawodowych powierzanych absolwentom opanowanego przez nią kierunku studiów.

Uwzględnione w modelu cechy osobowości należy rozwijać naturalnie przez cały okres studiów, niemniej tempo ich formowania powinno być indywidualnie zmienne. Trzeba dostosować je do poziomu wiedzy, zainteresowań, sprawności intelektualnych, warunków uczenia się, umiejętności i innych cech studentów. Dlatego m.in., iż edukacja ma owocować rozwojem niepowtarzalnych osobowości i dlatego, że powinna zasadzać się (na każdym etapie kształcenia, a szczególnie na poziomie akademickim) na samodzielnych dociekaniach, a także na otwartej wymianie poglądów między kształcącymi się osobami. A może i z tego powodu, iż osobotwórcza rola rozmów, w tym znaczenie wymiany poglądów między profesorami a studentami jest większe wówczas, gdy ich treść odpowiada potrzebom i osobistym zainteresowaniom uczestników dyskursu, jak również wtedy, gdy interakcje między nimi okazują się bezpośrednie, spontanicznie, otwarte i rzeczowe.

8. Model sylwetki absolwenta wyższej uczelni w świetle wyzwań XXI wieku – w opiniach studentów

Model sylwetki psychicznej absolwenta uniwersytetu, przedstawiony w rozdziałach 6. i 7., skonstruowano kierując się wiedzą z zakresu psychologii rozwojowej, socjologii i filozofii, opisującą i wyjaśniającą procesy regulacji i autoregulacji zachowania się w formach charakteryzujących funkcjonowanie dorosłego zdrowego człowieka. W obrębie wymienionych dyscyplin nauki i innych gałęzi wiedzy nadal pojawiają się i naturalnie stale będą czynione, kolejne odkrycia, w tym ustalenia ważne z edukacyjnego punktu widzenia. W ich tle zgłoszone propozycje podlegać powinny weryfikacji, co oznacza zarazem, że opis sylwetki psychicznej absolwentów wyższych uczelni prezentowany w niniejszej książce, należy stale modyfikować, a z czasem – zastąpić nowym. Między innymi dlatego, że zmienia się samo społeczeństwo: jego instytucje, zasady komunikowania się ludzi, kulturowe wzory ról społecznych pełnionych przez jednostki, służące im formy i sposoby współdziałania, kontroli oraz samokontroli – właściwie cały porządek społeczny.

Nasilają się procesy globalizacji życia społecznego, fragmentaryzacji kultury, akceleracji zastosowań elektroniki, postępuje rozwój mediów, narastają zjawiska manipulowania ludźmi. Efekty różnorodnych następujących zmian rzutują na ludzkie zachowania, w tym naturalnie kształtują reakcje studentów odzwierciedlając się m.in. w wyrażanych przez nich poglądach, postawach i nastawieniach. Przejawiają się także w opiniach i postulatach odnoszących się, m.in. do form i metod dydaktyki, treści kształcenia, warunków określających proces studiowania oraz pogłębiania indywidualnych zainteresowań. Celem rozdziału jest skonfrontowanie ocen i oczekiwań (wzbudzanych następującymi współcześnie zmianami społecznymi i cywilizacyjnymi), kierowanych przez studentów pod adresem wyższych uczelni z formami ich funkcjonowania rysującymi się w świetle omówionych w niniejszej książce wymogów modelu absolwenta uniwersytetu.

8.1. Założenia metodologiczne badań empirycznych – przedmiot i metoda

Realizacja wyżej sformułowanego celu rozdziału opiera się na porównywaniu dwóch rodzajów danych. Pierwszy stanowią już prezentowane informacje, charakteryzujące model sylwetki absolwenta szkoły wyższej, drugi – dane odzwierciedlające treść *oczekiwań* młodzieży studenckiej kierowanych wobec uczelni w związku z następującymi XXI wieku przeobrażeniami spo-

leczeństwa. Zbiór opinii wyrażanych przez osoby badane obejmował oceny i postulaty studentów odnoszące się do dziesięciu różnych obszarów pracy wyższej uczelni, wymienionych w zestawieniu 1. Wybrano je uznając, że są to dziedziny szczególnie istotne, tak ze względu na uniwersalne edukacyjne zadania szkół wyższych jak i ich aktualne wyzwania dydaktyczno-wychowawcze, przedstawione w sygnalizowanym przed momentem zestawieniu.

Zestawienie 3.

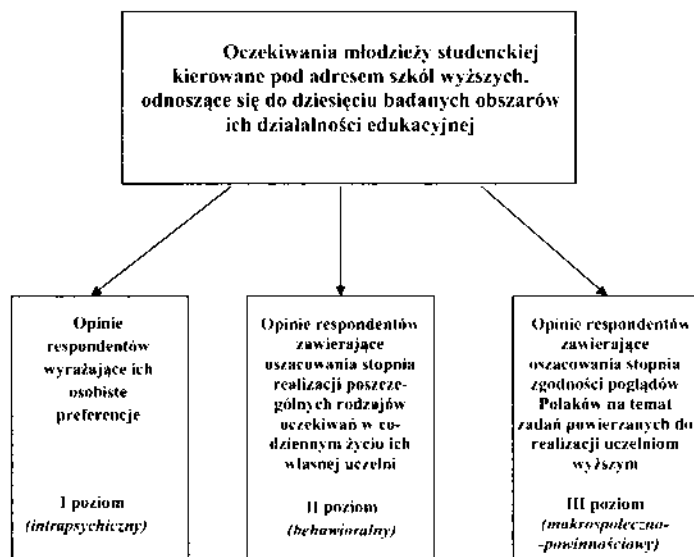
Wykaz obszarów działalności wyższych uczelni, uwzględnionych w badaniach, stanowiących przedmiot ocen i oczekiwań studentów wzbudzanych aktualnymi wyzwaniami oraz uniwersalnymi zadaniami szkół wyższych:

- I. przygotowanie słuchaczy do efektywnej realizacji zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości;
- II. stymulowanie rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych;
- III. optymalizowanie rozwoju kompetencji komunikacyjnych;
- IV. optymalizowanie rozwoju postaw społecznych;
- V. przygotowanie do samodzielnego studiowania;
- VI. kształcenie cech i umiejętności warunkujących zdolności jednostek do intencjonalnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych;
- VII. kształcenie kompetencji umożliwiających studentom przeciwstawienie się negatywnym konsekwencjom fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych;
- VIII. przygotowanie do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie w warunkach wzmożonej manipulacji;
- IX. kształcenie cech i umiejętności jednostek warunkujących wyrażanie oraz zachowanie poczucia własnej tożsamości;
- X. kształcenie kompetencji medialnych.

Przedmiotem ocen przeprowadzanych przez studentów są, jak wynika z powyższego wykazu, złożone zjawiska psychospołeczne charakteryzujące się symptomami uwidoczniającymi się w obrębie kilku warstw struktury społeczeństwa. Biorąc to pod uwagę i uwzględniając ponadto fakt, że uczestnicy badań przeżywają osobiście ewaluowane zjawiska a także, iż w jakimś stopniu je współtworzą, rozróżniamy trzy rodzaje eksplorowanych przez nas ocen. Wyodrębniamy mianowicie ewaluacje odnoszące się odpowiednio do zjawisk funkcjonujących w społeczeństwie na poziomach: 1) *intraprychicznym* (respective wewnętrznym); 2) *behawioralnym* (i zarazem interpersonalnym); (3) *makrospołeczno-powinnościowym*. Rozróżnione rodzaje oczekiwań przedstawiamy graficznie na schemacie 11.

Schemat 11

Przedmiot badań. Badane rodzaje oczekiwań kierowanych przez młodzież studencką pod adresem wyższych uczelni w warunkach gwałtownych, głębokich przeobrażeń społeczno-kulturowych następujących w XXI wieku



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy, *intrapsychiczny* poziom wydzielonych wyżej podzbiorów ocen i postulatów studentów, stanowią indywidualnie wytwarzane przez nich *wizje* programów edukacji, mające zapewniać im po ukończeniu wyższych uczelni właściwe przygotowanie do cywilizacyjnych przeobrażeń następujących w XXI wieku. Wyrażane w tym przypadku opinie, wypowiedziane przez respondentów, stanowią – jak wynika z powyższego – osobliwą emanację doświadczeń konstytuujących *światy* ich *własnych doznań*. Uzmysławiają zarazem reakcje, odzwierciedlające ich indywidualny sposób myślenia, wartościowania i ustosunkowywania się do zdarzeń poddawanych w danym przypadku ewaluacji. Wyrażają – można by stwierdzić – opinie nasycone znaczeniami i emocjami odpodmiotowymi, przeprowadzane według kryteriów subiektywnych, z perspektywy wyznaczonej wiedzą danej osoby, jej spostrzeżeniami, przewidywaniami, ewaluacjami i decyzjami.

Drugi zbiór interesujących nas opinii i oczekiwań tworzą sądy ewaluacyjne respondentów, odnoszące się do procesu przygotowania, otrzymywanego podczas aktualnie odbywanych przez nich studiów, predysponującego ich do efektywnej realizacji wyzwań XXI wieku. Oceny dotyczące wspomnianie

kwestii odnoszą się – co warto podkreślić – do zjawisk edukacyjnych osobiście doświadczanych przez badane jednostki. Kształtują się pod wpływem nauki w ich własnej szkole, świadcząc o pracy zatrudnionych w niej nauczycieli, jakości programów kształcenia, organizacji życia akademickiego i innych warunkach określających efektywność odbywanych studiów. Przedmiotem ocen są – jak wynika z przedstawionych przed momentem informacji – okoliczności studiowania, w tym zachowania własne i innych uczestników tego procesu, czyli zjawiska uchwytnie metodami obserwacji oraz samoobserwacji, dające się ująć w kategoriach *behawioralnych i interpersonalnych*.

Obiektem ostatniego rodzaju badanych przez nas ocen są opinie funkcjonujące w Polsce w kwestii, czy działające w kraju uczelnie rzeczywiście efektywnie przygotowują studentów do podejmowania wyzwań XXI wieku? Stanowią je – jak wynika z powyższego – sądy ewaluacyjne, uznawane przez wypowiadających się za dominujące w naszej ojczyźnie (w tym wygłaszane w instytucjach zatrudniających absolwentów szkół wyższych). Niezależnie od tego, czy dana jednostka podziela wyrażaną w nich treść, powinna naturalnie ją uwzględniać m.in. z powodów pragmatycznych, a także ze względu na szacunek żywiony do innych członków własnej zbiorowości społecznej. Powszechnie wygłaszane opinie społeczne są – jak się okazuje – w pewnym stopniu *zobowiązujące*, przy czym charakteryzują – oczywiście – zjawiska o zasięgu ogólnym – *makrospołecznym*.

Zgromadzenie danych charakteryzujących przedstawiony wyżej przedmiot poznania umożliwiły dotyczące go ustalenia empiryczne, wykonane w latach 2009–2014 w Krakowie. Badaniami objęto reprezentatywną, ustaloną metodą wyboru losowego, 564-osobową grupę studentów II, III, IV i V roku Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz 200-osobową grupę studentów Uniwersytetu Pedagogicznego. Dodatkowe wyniki, ustalone tą samą metodą (zmodyfikowaną wskutek przeprowadzenia niezbędnej korekty przewidzianej w niej wstępnej instrukcji), uzyskano od 29 profesorów i wykładowców Krakowskiej Akademii AFM. Dane uzyskane w tej ostatniej grupie osób badanych, uwzględnione będą jednak w niniejszym tekście tylko marginalnie, ze względu na jej relatywnie małą, statystycznie niedostateczną liczebność.

Pomiary przeprowadzone we wszystkich grupach wykonano *Kwestionariuszem badania opinii na temat sposobu przygotowania młodzieży do realizacji doniosłych społecznych wyzwań XXI wieku*. Składa się on z dwóch wersji, autorstwa S. Niecińskiego, M. Kłis i J. Aksman, przeznaczonych do eksploracji przekonań respondentów, dotyczących kwestii sygnalizowanych w tytule omawianej metody, wyrażanych odpowiednio: a) przez studentów; b) nauczycieli akademickich (patrz dodatek 1). Obie wersje zawierają po 60

punktów, grupujących się w dziesięciu odrębnych obszarach (po 6 punktów każdy), odnoszących się do zjawisk pedagogicznych uznanych przez autorów *Kwestionariusza* za poznawczo ważne dla ich wyczerpującej eksploracji. Lista wzmiankowanych obszarów obejmuje zagadnienia wymienione w zestawieniu 3.

Klucz odpowiedzi pozwalający dopasować kolejne punkty *Kwestionariusza* do dziesięciu badanych nim obszarów, wymienionych w zestawieniu 10, znajduje się w załączniku 2. Interpretacja wyników badań uzyskiwanych omawianą metodą uwzględniać powinna ponadto fakt, iż w każdym z jej 60. punktów są kierowane pod adresem respondentów trzy pytania dotyczące zjawisk powiązanych wzajemnie, lecz z socjologicznego punktu widzenia różnych. Wymaga się od nich mianowicie dokonania oszacowań zbiorów symptomów składających się na obrazy badanych faktów funkcjonujące w społeczeństwie na poziomach: (•) *intrapSYchicznym*; (•) *behawioralnym*; (•) *makrosPOłeczno-powinnoŚciowym* (patrz ponownie schemat 10). Pytania prezentowane respondentom, generujące ich reakcje odpowiadające wyżej wyznaczonym zakresom sformułowano według podanych niżej wzorów:

1. Czy stymulacja rozwoju kompetencji studentów, warunkujących realizację zadania ... [sprecyzowanego w danym punkcie] ... jest, Twoim zdaniem, obowiązkiem wyższej uczelni, czy przeciwnie uważasz, że nie wchodzi w zakres jej powinności?

2. W jakim stopniu odnotowane zadanie ... [sprecyzowane w danym punkcie *Kwestionariusza*] ... jest realizowane podczas studiów w codziennej *praktyce edukacyjnej* Twojej własnej Uczelni?

3. Czy w *opinii społecznej* funkcjonującej w Polsce przeważa pogląd, że realizowanie rozważanego zadania ... [sprecyzowane w danym punkcie *Kwestionariusza*] ... jest obowiązkiem szkół wyższych, czy przeciwnie, dominuje przekonanie, że nie jest to ich obowiązkiem?

Odpowiedzi udzielane przez respondentów na przedstawione wyżej pytania w każdym punkcie *Kwestionariusza* odnoszą się do 180 zmiennych łącznie, nie licząc tych, które uwzględniono w metryczce. W celu oszacowania wielkości możliwych błędów powstających podczas ich pomiarów ustalono wskaźniki Alfa Cronbacha obliczone dla dziesięciu grupujących je obszarów badań, wyodrębnionych w Zestawieniu 1. Zmienną, której użyto wykonując wspomniane operacje stanowiły odpowiedzi na pytanie 2, informujące o dokonanych przez respondentów ewaluacjach faktów stanowiących przedmiot badań w ujęciu ocenianych przez nich zjawisk z *intrapSYchicznego* punktu widzenia. Wskaźniki Alfa Cronbacha obliczone dla poszczególnych obszarów poznania eksplorowanych prezentowaną metodą przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1.

Wskaźniki Alfa Cronbacha charakteryzujące poziom rzetelności poszczególnych obszarów badań prowadzonych *Kwestionariuszem badania opinii na temat sposobu przygotowania młodzieży do realizacji doniosłych społecznych wyzwań XXI wieku*

Obszary badań	Wskaźniki Alfa Cronbacha	Obszary badań	Wskaźniki Alfa Cronbacha
Obszar I	0,64	Obszar VI	0,65
Obszar II	0,78	Obszar VII	0,69
Obszar III	0,72	Obszar VIII	0,73
Obszar IV	0,68	Obszar IX	0,70
Obszar V	0,73	Obszar X	0,68

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 1 wyniki informują, iż wartości wskaźnika Alfa Cronbacha odnoszące się do pięciu obszarów tworzących przedmiot poznania *Kwestionariusza* przekraczają 0,70, a w pozostałych pięciu są zbliżone do tego poziomu. Może to świadczyć o odpowiednio wysokiej rzetelności stosowanego przez nas narzędzia, co umożliwi w rezultacie posługiwanie się nim w realizacji celu przyświecającego także naszym rozważaniom. Jest nim – jak stwierdzono – wstępna empiryczna weryfikacja proponowanego w niniejszej książce modelu absolwenta wyższej uczelni. W jej świetle należałoby uznać analizowany model za poprawny i uprawniony wówczas, gdy da się udowodnić, iż zgłoszone w jego ramach propozycje są zbieżne: (a) z oczekiwaniami studentów; (b) z wyznacznikami poziomu ich niezbędnego przygotowania do efektywnej realizacji wyzwań XXI wieku.

Wywody rozstrzygające kwestię poprawności/braku poprawności prezentowanego w niniejszej książce modelu absolwenta studiów składają się z dwóch związanych wzajemnie części. W pierwszej z nich informacje charakteryzujące proponowany model skonfrontowane zostaną z opiniami oceniającymi poziom przygotowania studentów do realizacji cywilizacyjnych wyzwań współczesności dotyczącymi uczelni, w których uczestnicy badań odbywają studia. Oszacowania odnoszą się w tym przypadku do zjawisk edukacyjnych bezpośrednio obserwowanych przez respondentów, uchwytanych przez nich w kategoriach *behawioralnych i interpersonalnych*. Stosownych informacji dostarczają odpowiedzi na drugie pytanie przedstawione na s. 3, obligujące uczestników badań do oceny praktyki edukacyjnej ich własnych uczelni w zakresach kolejno precyzowanych w 60 różnych punktach *Kwestionariusza*.

Analizy dotyczące tak zgromadzonego materiału odnoszą się naturalnie do wszystkich dziesięciu obszarów problematyki edukacyjnej, poddanych w referowanych badaniach eksploracji (patrz ponownie zestawienie 1). Nie-

mniej informują o nich w niewystarczającym stopniu, odnoszą się bowiem do zjawisk funkcjonujących w społeczeństwie wyłącznie na poziomie *behawioralnym*, tylko jednym z trzech wyżej rozróżnianych. Wiedza wygenerowana wskutek porównania charakteryzujących go danych z postulatami wynikającymi z modelu absolwenta, nie wystarcza zatem do zrealizowania założonego w niniejszym rozdziale celu badań. Konieczne jest ponadto – jak się wydaje – zestawienie postulatów rozważanego modelu z opiniami studentów zawierającymi oceny zjawisk edukacyjnych funkcjonujących w społeczeństwie na dwóch pozostałych jego poziomach, a to: *intrapSYchicznym* i *makrosPOłeczno-powinnościowym*.

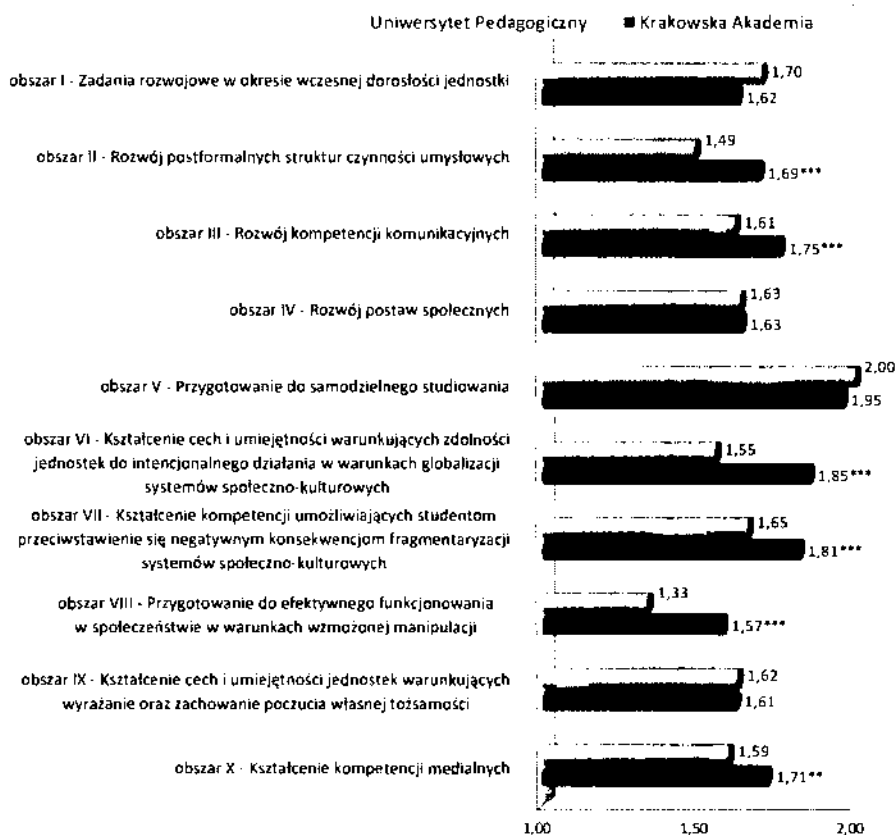
Realizację sformułowanego w ten sposób zadania opisano w drugiej części wywodów przedstawianych w niniejszym rozdziale. Odniesienie do oceny proponowanego modelu sylwetki absolwenta studiów stanowią w tym przypadku odpowiedzi osób badanych na pierwsze i trzecie pytania *Kwestionariusza* prezentowane w kolejnych jego 60 punktach (patrz s. 3). Wyniki badań odzwierciedlają odpowiednio: (a) osobiste opinie respondentów co do celowości praktyk edukacyjnych mających przygotować studentów do realizacji cywilizacyjnych wyzwań XXI wieku; (b) oszacowania przekonań powszechnie panujących w tym zakresie w naszym kraju. Przedstawiono je odrębnie dla każdego z dziesięciu uwzględnionych w Kwestionariuszu obszarów zjawisk edukacyjnych, ewaluowanych przez wypowiadające się podmioty, rozróżnionych w zestawieniu 1.

8.2. Realizacja zadań uczelni wyższych w sferze wspierania zdolności i cech osobowości studentów formujących się u człowieka w okresie wczesnej dorosłości

Próba rozstrzygnięcia kwestii, czy prezentowany w niniejszej książce model sylwetki absolwenta szkoły wyższej jest, czy też nie jest poprawny, wymaga uprzedniego rozeznania, czy uczelnie rzeczywiście efektywnie przygotowują studentów do efektywnej realizacji cywilizacyjnych wyzwań XXI wieku. Odpowiedź na drugie z tych pytań – wyrażone w formie negatywnej – dotycząca szkół, w których prowadzono eksplorację, wyrażają średnie oceny obliczone z oszacowań respondentów, ustalone dla kolejnych obszarów przedmiotu badań, odrębnie na podstawie wyników uzyskanych: (a) w Krakowskiej Akademii i (b) Uniwersytecie Pedagogicznym. W celu oszacowania statystycznego znaczenia różnic występujących między wynikami uzyskanymi w obu wspomnianych podgrupach porównano wzmiankowane średnie testem ANOVA, przy uwzględnieniu odchylenia standardowego (rozkłady wyników okazały się bowiem zbliżone do normalnego). Wyniki porównania przedstawia wykres 1 oraz tabela 2.

Wykres 1

Oceny stopnia realizacji współczesnych wyzwań cywilizacyjnych w życiu codziennym Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie



Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia:

* – różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$;

** – różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$;

*** – różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$.

Tabela 2.

Porównanie ocen studentów szacujących stopień realizacji współczesnych wyzwań cywilizacyjnych w codziennym życiu Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego

Obszar badań	Krakowska Akademia	Uniwersytet Pedagogiczny	Poziom istotności różnic
1. Zadania rozwojowe w okresie wczesnej dorosłości jednostki	1,70	1,62	$F(1,687)=3,65, p=,05$
2. Rozwój postformalnych struktur czynności umysłowych	1,49	1,69	$F(1,687)=18,35, p<,001$
3. Rozwój kompetencji komunikacyjnych	1,61	1,75	$F(1,687)=10,19, p=,001$
4. Rozwój postaw społecznych	1,63	1,63	$F(1,687)=00, p=,97821$
5. Przygotowanie do samodzielnego studiowania	2,00	1,95	$F(1,687)=99, p=,31$
6. Rozwijanie intencjonalnego działania w warunkach globalizacji	1,55	1,85	$F(1,687)=48,082, p<,001$
7. Przeciwwstawienie się negatywnym konsekwencjom fragmentaryzacji	1,81	1,65	$F(1,687)=14,120, p<,001$
8. Przygotowanie do funkcjonowania w warunkach wzmożonej manipulacji	1,57	1,33	$F(1,687)=29,070, p<,001$
9. Kształcenie umiejętności zachowania poczucia tożsamości	1,67	1,62	$F(1,687)=0,4, p=,84$
10. Kształcenie kompetencji medialnych	1,71	1,59	$F(1,687)=7,21, p<,01$

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki podane na wykresie 1 i w tabeli 2 wskazują, że w obu eksplorowanych środowiskach średnie oceny rzeczywistego przygotowania młodzieży studenckiej do realizacji wyzwań cywilizacyjnych XXI wieku są w zasadzie niższe od 2 punktów. Wahają się w granicach od 1.33 do 2.00, podczas gdy teoretycznie możliwy rozkład wyników zawiera się w granicach 1,00–3,00. Można wnioskować w konsekwencji, iż respondenci raczej krytycznie oceniają realizację przez uczelnie analizowanego zadania, gorzej (jak wskazują inne ustalenia) niż pragną tego osobiście i niż oczekuje opinia społeczna (patrz s. 214–279). Najwyższe oszacowania odnoszą się do pracy szkół podejmowanej w celu stymulowania rozwoju umiejętności młodzieży koniecznych jej w procesie samodzielnego studiowania, a naj-

niższe – zdolności niezbędnych dla funkcjonowania w społeczeństwie w warunkach wzmożonej manipulacji.

Między ocenami przeprowadzonymi przez studentów Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego a ewaluacjami dokonanymi przez słuchaczy Uniwersytetu Pedagogicznego występują interesujące, statystycznie istotne różnice. W sześciu obszarach (I, V, VII, VIII, IX i X) wyższą średnią ocen stwierdza się u studentów KAAFM, w jednym (IV) jest ona równa w obu szkołach, a w trzech (II, III i VI) wyższa w Uniwersytecie Pedagogicznym. Różnice istotne na poziomie $< ,001$ odnotowuje się w obszarach: I, V, VII, VIII i IX, na poziomie $< ,01$ w jednym (X) oraz na poziomie $< ,05$ także w jednym. Niskie średnie oceny realizacji zadań mających przygotować młodzież do kompetentnego, intencyjnego działania w warunkach XXI wieku paradoksalnie mogą świadczyć o wysokim znaczeniu, jakie respondenci przypisują ewaluowanym przez nich formom pedagogicznej aktywności wyższych uczelni.

Nasuwa się pytanie, czy przedstawione wyżej wyniki dowodzą poprawności prezentowanego w niniejszej książce modelu sylwetki absolwenta uniwersytetu, czy wręcz przeciwnie przeczą wartości wynikających z niego postulatów. Próbę udzielenia odpowiedzi warto poprzedzić – jak sądzę – uwagą, że proponowany model określa jedynie psychiczne warunki owocnego działania jednostek, szczególnie akcentując wśród nich czynniki intelektualne i osobowościowe. W zasadzie pomija natomiast, środowiskowe okoliczności wpływające na postępowanie ludzi, w tym abstrahuje od uwarunkowań generowanych dającymi się przewidzieć zmianami cywilizacyjnymi i ekologicznymi. Oczywisty fakt, że one także współokreślają postępowanie podmiotów powinien stanowić dla nas równie ważką okoliczność wymagającą odnotowania w procesie poszukiwania odpowiedzi na postawione wyżej, interesujące nas pytanie.

Zbiór niezbędnych przesłanek, określających dalsze nasze rozumowania prowadzące do odsłonięcia związków między procesami: (•) wdrażania proponowanego modelu absolwenta studiów a (•) empirycznie badanymi przez nas aspektami przygotowania studentów do efektywnej realizacji wyzwań XXI wieku, nadal nie jest jednak kompletny. Należy uzupełnić go, jak się wydaje, dodając do zestawu składających się nań twierdzeń jedną z głównych tez koncepcji harmonizacji, iż koniecznym warunkiem współbrzmienia układu człowiek–otoczenie jest komplementarne dopełnianie się konstytuujących go podukładów. Dążenie do harmonii jawi się w świetle wzmiankowanego sądu jako naturalny wymóg każdego ludzkiego podmiotu. Człowiek jest przecież – jak stwierdzono rozdziałach 2. i 3. – istotą aktywną i kreatywną lecz niesamodzielną, pozostaje bowiem całością i częścią innych całości

zarazem; a ponieważ jest również siłą¹ usiłuje harmonizować zdarzenia oraz procesy odnotowywane we własnym wnętrzu z tymi, które identyfikuje na zewnątrz od siebie (w środowisku).

Znaczenie przypisywane przez respondentów działaniom wyższych uczelni podejmowanym w celu przygotowania studentów do efektywnej realizacji wyzwań XXI wieku może świadczyć zatem – w świetle przesłanek przedstawionych w dwu ostatnich akapitach – o dostatecznej poprawności rozważanego modelu absolwenta szkoły wyższej. Określa on przecież psychologiczne warunki postępowania jednostek, poprzedzające oraz oddziałujące łącznie z zewnętrznymi, czyli także uwzględnionymi w *Kwestionariuszu*. Skoro zaś empirycznie stwierdzono, że przygotowanie do realizacji wyzwań XXI wieku powinno być obowiązkiem szkół wyższych, należy wnioskować w konsekwencji, iż osoby prezentujące tę postawę *implicite* przyjmują również, iż jednym z zadań uczelni jest tworzenie niezbędnych ku temu warunków. Doceniają zatem także potrzebę kształcenia podczas studiów *semantycznych regulatorów aktywności* uwzględnionych w proponowanym w niniejszej książce modelu absolwenta uniwersytetu; w rozdziałach 7. i 8. wykazano bowiem, iż w znacznym stopniu ułatwiają one jednostkom harmonizację związków łączących je z otoczeniem.

Kształcenie wzmiankowanych *regulatorów* wydaje się tym bardziej potrzebne, ponieważ w warunkach XXI wieku harmonizacja układu człowiek–świat okazuje się pod wieloma względami trudniejsza niż w innych, wcześniejszych epokach. Komplikują ją bowiem powszechnie odnotowywane, gwałtownie przebiegające zmiany społeczno-kulturowe, zależne tylko w niewielkim stopniu od poszczególnych jednostek. Osoby wyróżniające się wysoko rozwiniętymi przymiotami intelektu i szczególnymi zaletami osobowości, uwzględnionymi w proponowanym modelu, mają szansę nie tylko szybciej od innych je dostrzegać, lecz także dokładniej rozumieć, trafniej opisywać i uwzględniać w działaniu. Zdolności charakteryzujące postformalną fazę intelektualnego rozwoju, łącznie z takimi cechami jak niezależność, odpowiedzialność osobista, czy kreatywność, pozwalają im bowiem na analizowanie warunków harmonizacji związków podmiot–otoczenie w świetle faktów ujmowanych we wzajemnych powiązaniach. Umożliwiają tym samym jednostkom rozważanie ich w sposób możliwie najbardziej wszechstronny i wnikliwy.

¹ W. Stróżewski, *op. cit.*

8.3. Poziom przygotowania młodzieży studenckiej do pokonywania wyzwań XXI wieku – wyniki badań

Wniosek sformułowany w poprzednim podrozdziale opiera się – co warto odnotować – na wynikach eksploracji zjawisk odnotowywanych w codziennym życiu wyższych uczelni, ocenianych przez studentów na behawioralnym (II) poziomie ich społeczno-kulturowego funkcjonowania. Przedmiotem ewaluacji są w tym przypadku konkretne zdarzenia edukacyjne bezpośrednio doświadczane przez respondentów we własnych szkołach. Obok informacji charakteryzujących wspomnianą przed momentem grupę faktów, w prowadzonych przez nas badaniach zgromadzono – jak wiadomo – również dwa inne zbiory danych. Charakteryzują one oszacowania opinii społecznych na temat potrzeby przygotowania studentów podczas odbywanych przez nich studiów do efektywnej, intencyjnej realizacji wyzwań XXI wieku, funkcjonujące na dwu kolejnych poziomach życia społecznego: *intrapysyicznym* (I) i *makrospołecznym* (III).

Teza stwierdzająca, że wyniki prowadzonych przez nas empirycznych badań pozytywnie weryfikują przedstawiony w niniejszej książce model sylwetki absolwenta szkoły wyższej, podlegać będzie obecnie, w świetle wspomnianych dwu grup danych, dalszemu sprawdzaniu i uściśnieniu. Jej dotychczasowe uzasadnienie wydaje się bowiem nazbyt globalne, dlatego m.in. – jak wynika z powyższego – że uwzględniono w nim wyniki analizy zaledwie części rezultatów badań. A także z tego powodu, iż analizowano je wszystkie łącznie, pomijając kwestię wewnętrznego zróżnicowania opinii odnoszących się do problemowo odrębnych dziesięciu eksplorowanych przez nas obszarów zagadnień (patrz zestawienie 1). W tekście prezentowanym w niżej podjęto próbę uzupełnienia wspomnianych luk informacyjnych, przytaczając i analizując pozostałe dane zgromadzone podczas prowadzonych przez nas empirycznych badań, umożliwiając rzeczową oraz racjonalnie pogłębiając weryfikację proponowanego modelu sylwetki absolwenta studiów.

Różnica w sposobie prowadzenia analiz prezentowanych wcześniej i zapowiedzianych przed momentem polega – jak wynika z powyższego – na przedsięwziętej obecnie następczej ocenie modelu na tle rezultatów badań poszczególnych obszarów przygotowania młodzieży do realizacji cywilizacyjnych wyzwań współczesności. Zasady weryfikacji pozostają te same: zakłada się po pierwsze, że wymogiem pozytywnej weryfikacji jest komplementarne dopełnianie się postulatów edukacyjnych wynikających z proponowanego modelu z oczekiwaniami studentów. Po drugie przyjmuje się, iż efekty działań uczelni spełniających wspomniane postulaty traktować należy jako niezbędny warunek nabywania przez studentów predyspozycji usposabiających ich do efektywnego mierzenia się z wyzwaniami współczesnej

cywilizacji. Inaczej mówiąc, zdolność do realizacji tych ostatnich powinna być niżej opisywana i interpretowana jako funkcja aktywności podmiotów warunkowanej przyswojonymi przez nich mechanizmami regulacyjnymi i przymiotami osobowości uwzględnionymi w proponowanym modelu.

8.3.1. Postrzegane funkcje studiów wyższych w przygotowaniu młodzieży do realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości

Do najważniejszych zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości należy, jak stwierdza Hanna Liberska², wybór partnera, utworzenie szczęśliwej rodziny i wychowanie dzieci oraz rozpoczęcie i efektywne wykonywanie pracy zawodowej. Jednostki powinny nauczyć się ponadto zaradności i gospodarności, życzliwych kontaktów z gronem przyjaciół oraz twórczego i aktywnego uczestnictwa w życiu szerszych zbiorowości społecznych (tak lokalnych, jak również regionalnych i ponadregionalnych)³. Nasuwa się pytanie, jaką rolę należy przypisywać wyższym uczelniom w procesie przygotowania młodzieży akademickiej do realizacji wymienionych lub innych tego typu zadań. Czy stymulacja rozwoju wiedzy, umiejętności i cech charakteru warunkujących ich efektywne wykonywanie stanowi edukacyjny obowiązek szkół wyższych, czy odwrotnie, przyjąć należy, że w zasadzie nie należy do ich powinności?

Dane dotyczące sygnalizowanej kwestii, charakteryzujące opinie wyrażone przez uczestników badań prowadzonych *Kwestionariuszem* przedstawiono na wykresach 2–5. Odzwierciedlają one rozkłady liczebności odpowiedzi: *tak; nie wiem/nie mam zdania; nie*, na pytania dotyczące pierwszego (I), przedstawionego w zestawieniu 1., obszaru badań. Wyniki ujęte na wykresach 2 i 3 charakteryzują *osobiste oczekiwania edukacyjne* respondentów kierowane pod adresem uczelni; natomiast wykresy 4 i 5 – *wyobrażenia* dotyczące tematycznie tych samych zagadnień, *odpowiadające* – zdaniem badanych – *panującej powszechnie opinii społecznej*. Pierwsze dwa odnoszą się, jak wynika z powyższego, do zdarzeń opisujących zjawiska społeczno-kulturowe funkcjonujące w systemie społecznym na *poziomie intrapsycheicznym* (I); dwa pozostałe – do ich przejawów uwidoczniających się na *poziomie makrospołecznym* (III).

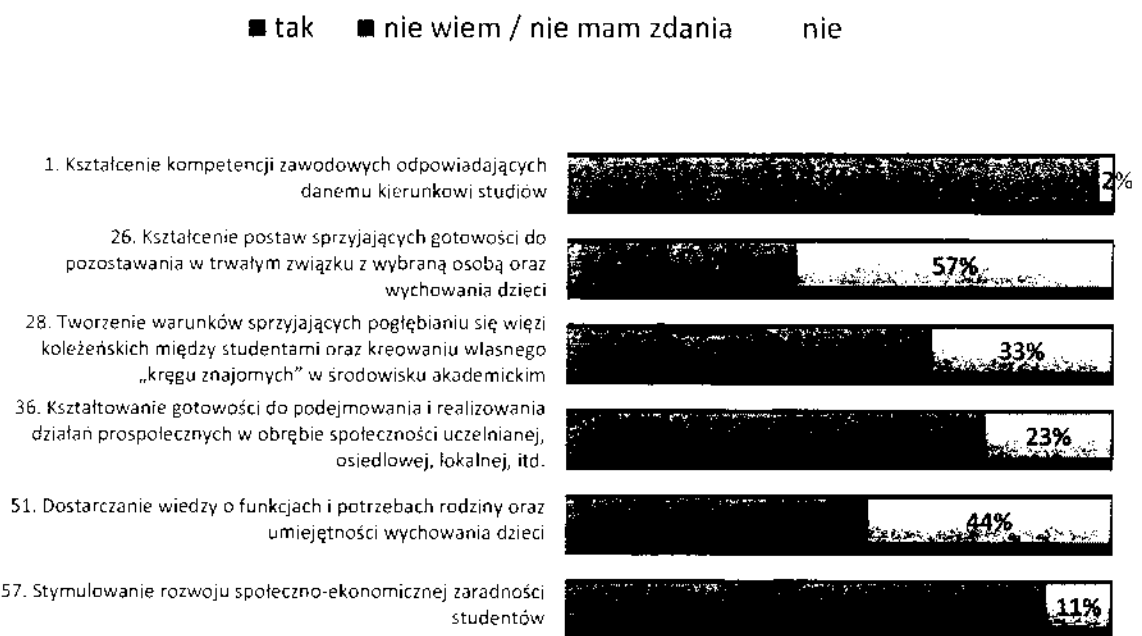
² H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [w:] *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2003.

³ *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, r. 13.5, GWP, Gdańsk 2005, s. 445–461; *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J.J. Trempała, PWN, Warszawa 2001; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zys i S-ka, r. 14, Poznań 2004, s. 432–458.

Oceny odzwierciedlające osobiste oczekiwania studentów Krakowskiej Akademii im. A.F.M. określające stopień funkcjonalności możliwych działań szkół wyższych przedsięwziętych w uczelniach w celu przygotowania młodzieży akademickiej do efektywnej realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości

Wykres 2

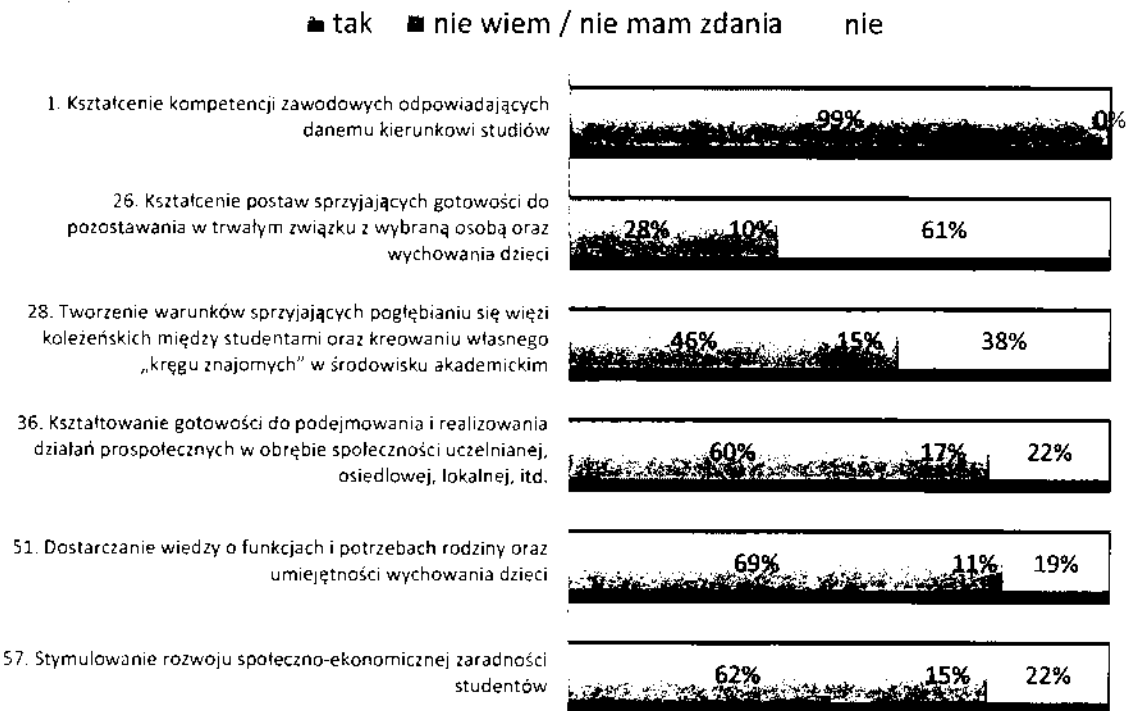
I – intrapsychiczny poziom badań



Wykres 3

Oceny odzwierciedlające osobiste oczekiwania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie określające stopień funkcjonalności możliwych działań szkół wyższych przedsięwziętych w uczelniach w celu przygotowania młodszych akademikkiej do efektywnej realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości

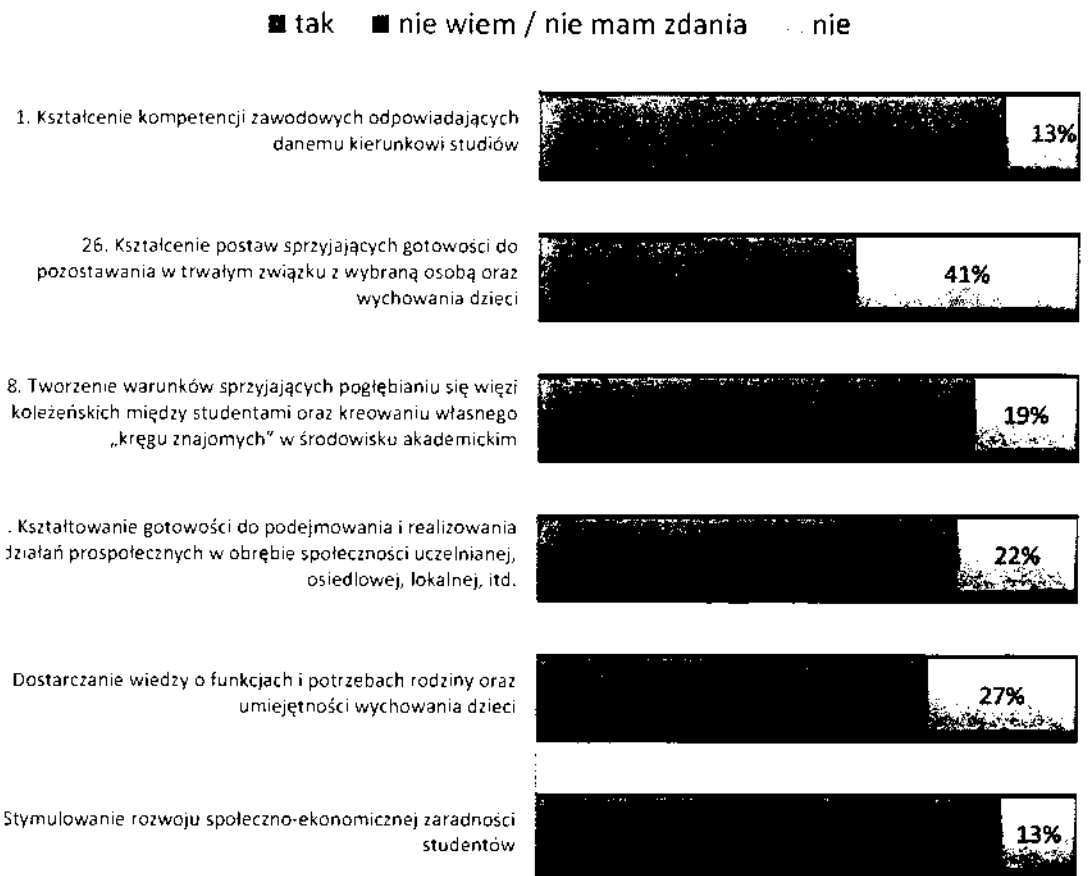
— intrapsychiczny poziom badań



Wykres 4

Oceny studentów Krakowskiej Akademii im. AFM odzwierciedlające opinię społeczną zawierającą oszacowania poziomu funkcjonalności możliwych działań szkół wyższych służących przygotowaniu młodzieży akademickiej do owocnej realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości

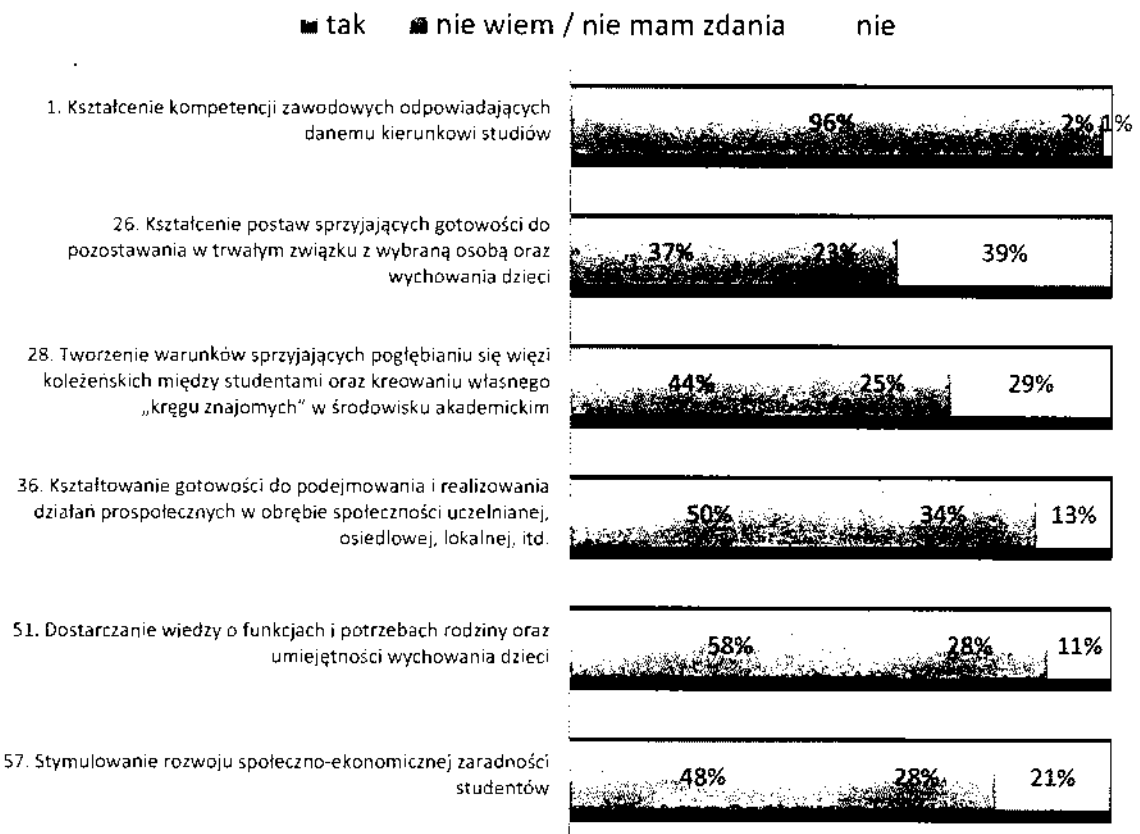
III – makrospołeczny poziom badań



Wykres 5

Oceny studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie odzwierciedlające opinię społeczną zawierającą oszacowania poziomu funkcjonalności możliwych działań szkół wyższych służących przygotowaniu młodzieży akademickiej do owocnej realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości

III – makrospołeczny poziom badań



Prezentowane wykresy odzwierciedlają – jak stwierdzono – opinie dotyczące roli studiów w przygotowaniu młodzieży akademickiej do realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości. Informują m.in., że respondenci niemal jednogłośnie podkreślają edukacyjną potrzebę formowania kompetencji zawodowych studentów. Kształceniu powinna podlegać również – zdaniem większości badanych – zaradność osób uczących się oraz ich gotowość do podejmowania i realizowania działań prospołecznych. Proporcjonalnie mniej wypowiadających się podmiotów zwraca uwagę na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających pogłębianiu się podczas studiów osobistych więzi koleżeńskich oraz przygotowaniu do życia małżeńskiego i rodzinnego.

Różnice między wypowiedziami studentów Krakowskiej Akademii AFM i Uniwersytetu Pedagogicznego, dotyczącymi całego rozważanego obecnie obszaru badań, są statystycznie nieistotne. Nie oznacza to jednak, że obie grupy osób wyrażają jednakowe opinie na temat poszczególnych kwestii mieszczących się w jego granicach. Potrzebę rozwijania u studentów gotowości do podejmowania i realizowania działań prospołecznych częściej doceniają słuchacze Krakowskiej Akademii AFM niż Uniwersytetu Pedagogicznego, a wiedzy o rodzinie i wychowaniu dzieci – odwrotnie – częściej słuchacze drugiej z tych uczelni niż pierwszej. Warto zwrócić uwagę, że (a) osobiste poglądy respondentów wyraźnie korespondują z ich (b) wyobrażeniami na temat panującej w danej kwestii opinii społecznej, chociaż oczywiście nie pokrywają się z nią całkowicie.

Uogólniając, można stwierdzić, że respondenci najsilniej akcentują potrzebę stymulowania – podczas nauki na studiach – rozwoju różnego rodzaju instrumentalnych zdolności, usprawniających działalność absolwentów wyższych uczelni. Przywiązują wagę przede wszystkim do właściwego przygotowania zawodowego studentów, niemniej doceniają także potrzebę rozwijania zdolności sprzyjających przyszłemu społecznemu funkcjonowaniu osób uczących się i ich prospołecznej aktywności. Korespondują z wzmiankowanymi celami postulaty uwzględnione w proponowanym w niniejszej książce modelu sylwetki absolwenta szkoły wyższej. Podkreśla się w nim bowiem zarówno wagę oddziaływań edukacyjnych stymulujących rozwój struktur myślenia postformalnego, a więc intelektualnych sprawności studentów, jak i cech ich osobowości, m.in. takich, jak: zdolność kierowania się zasadą słusznego postępowania, krytycyzm, wolność decyzji, wola, czy odpowiedzialność, a także zdolność do pracy i samorealizacji.

Fakt, że relatywnie najmniej studentów podkreśla potrzebę kształcenia na studiach gotowości młodzieży do pozostawania w trwałym związku z wybraną osobą i wychowania dzieci, jest prawdopodobnie warunkowany tym,

iż przygotowanie do życia w rodzinie stanowi integralny element wcześniejszych etapów edukacji szkolnej. Przypuszczalnie także tym, że treści objęte owym tematem mogą być traktowane przez niektóre jednostki niesłusznie jako nazbyt osobiste i jako takie nie nadają się do wykładowego omawiania, czy dyskusowania podczas ćwiczeń. Jednakże, gdybyśmy nawet uznali, że jest to słuszna opinia, właściwie nie podważa ona psychopedagogicznej trafności proponowanego modelu sylwetki absolwenta uczelni wyższej. Ogólnie należy stwierdzić zatem, że wyniki empirycznych badań poświęconych przygotowaniu młodzieży w czasie odbywanych przez nią studiów do realizacji zadań rozwojowych wczesnej dorosłości, w zasadzie potwierdzają jego zasadność edukacyjną.

8.3.2. Postrzegane funkcje studiów wyższych w procesie wspierania postformalnych struktur czynności umysłowych młodzieży studenckiej

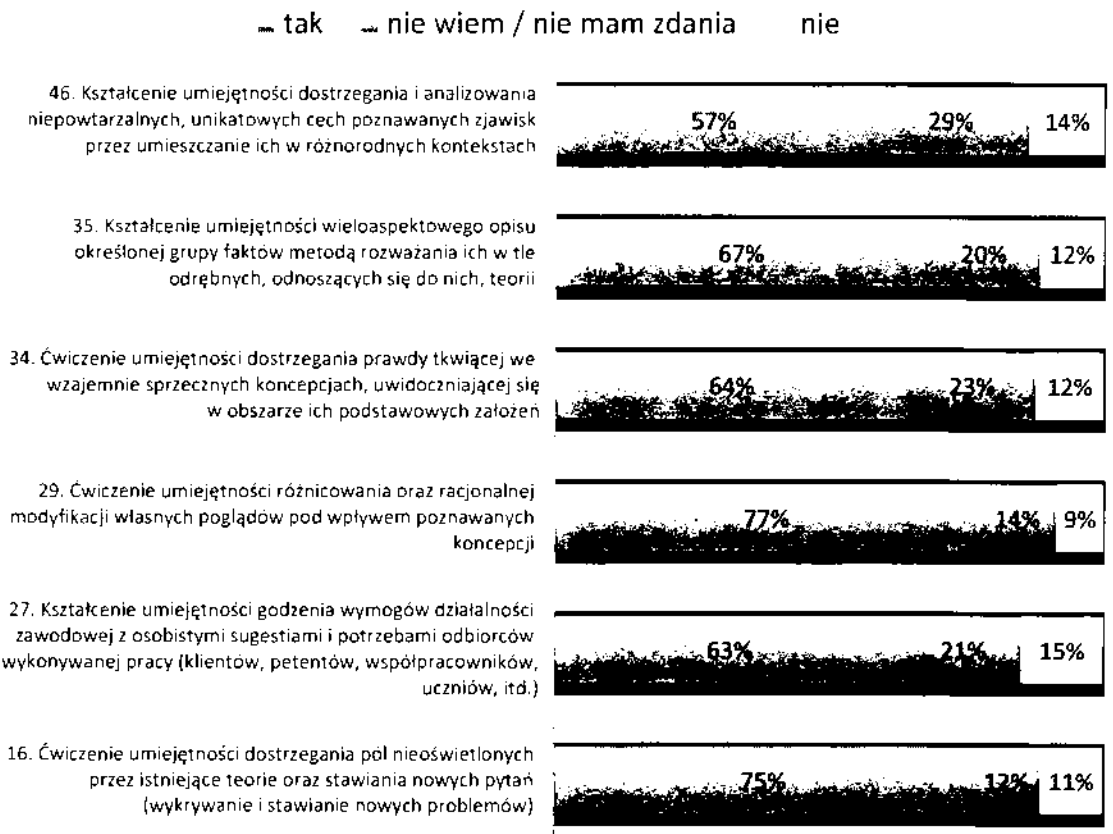
Rozwój czynności umysłowych młodzieży analizowano relatywnie szczegółowo w 6. rozdziale książki, zwracając uwagę na zasady formowania się postformalnych struktur myślenia, pożądanych u absolwentów studiów⁴. Stwierdzono tam m.in., że dokonujące się w tym zakresie zmiany owocują zdolnościami myślenia dialektycznego, relatywistycznego, systemowego i metasystemowego oraz umiejętnością wykrywania i stawiania nowych problemów, a w efekcie rozwojem autonomicznych reakcji myślowych podmiotów. Rolę, jaką zdaniem respondentów należy przypisać wyższym uczelniom w generowaniu oraz kształtowaniu wzmiankowanych konstruktów umysłu u osób uczących się, charakteryzują dane przedstawione niżej na wykresach 6–9. Skonstruowano je w sposób analogiczny jak wykresy 2–5, a także wszystkie pozostałe wykresy prezentowane w kolejnych podrozdziałach aktualnie prezentowanego tekstu.

⁴ Patrz rozdział 6.

Wykres 6

Ocena kształtującej roli studiów w rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych młodzieży akademickiej odzwierciedlająca wyniki badań osób sygn. przekonani studentów Krakowskiej Akademii im. ATM

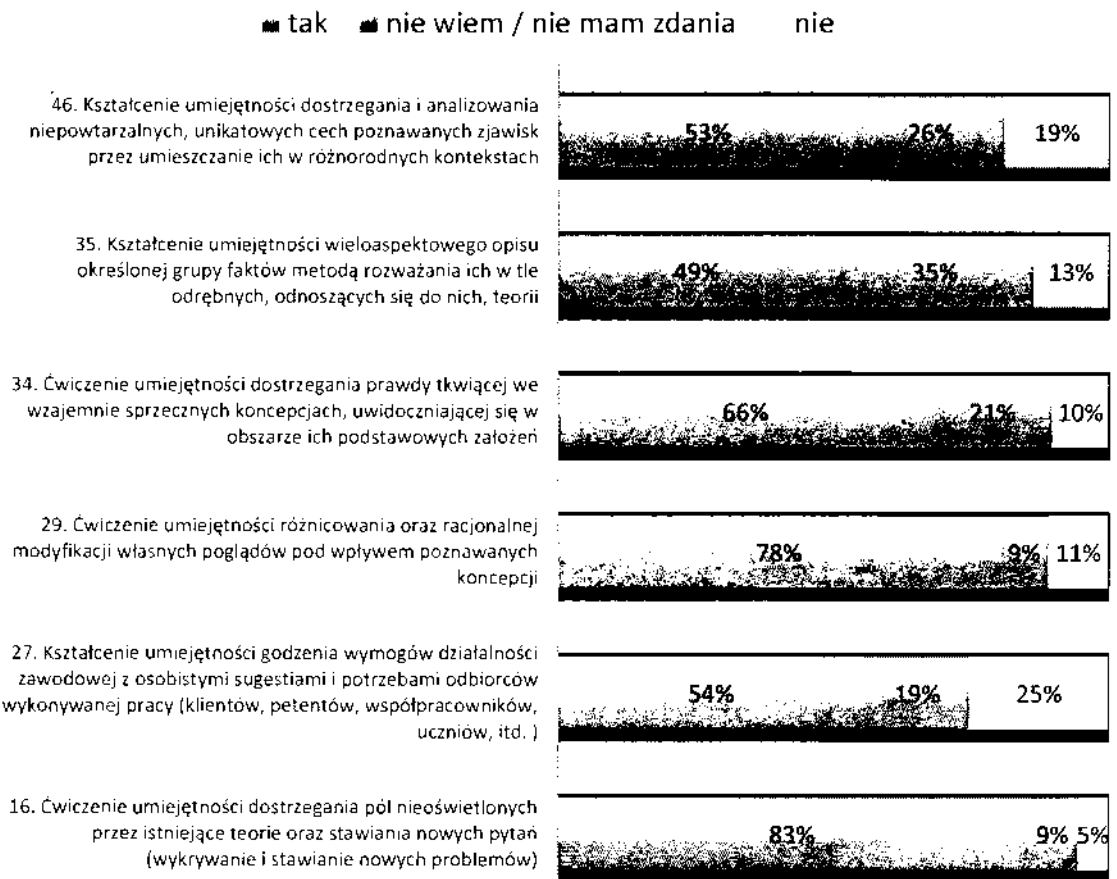
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 7

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych młodzieży akademickiej
odzwierciedlająca wyniki badań osobistych przekonani studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

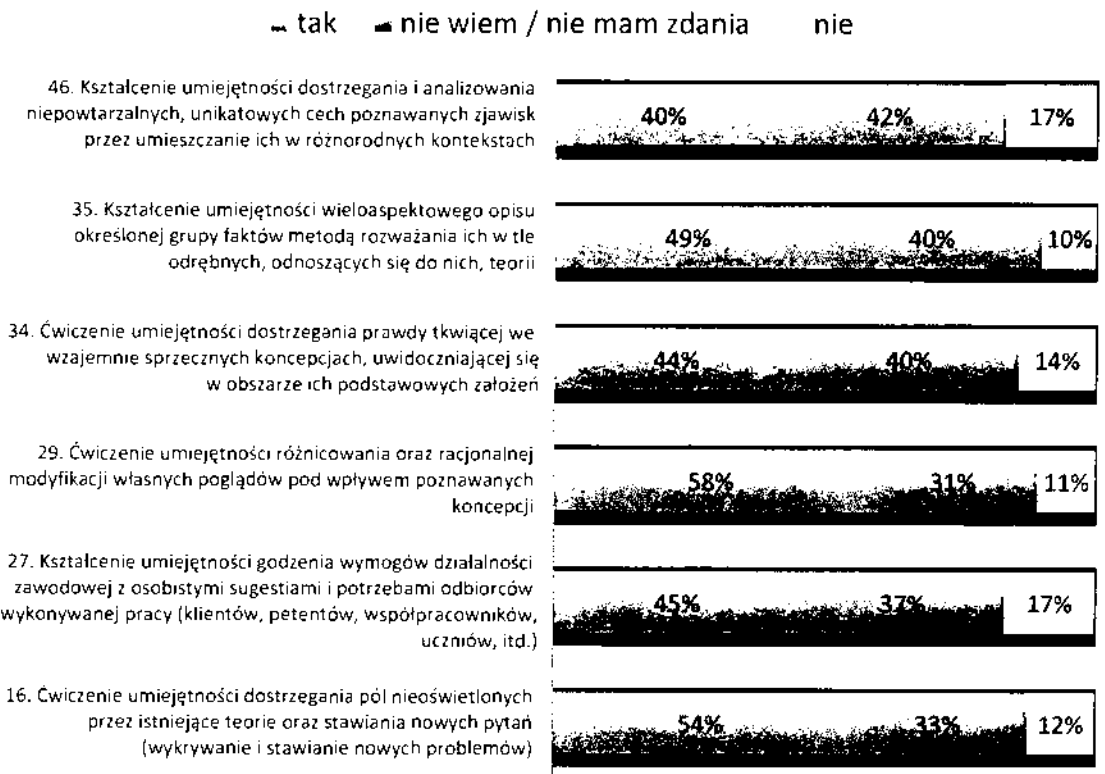
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 8

Ocena kształtującej roli studiów w rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. AFM odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie opinię społeczną

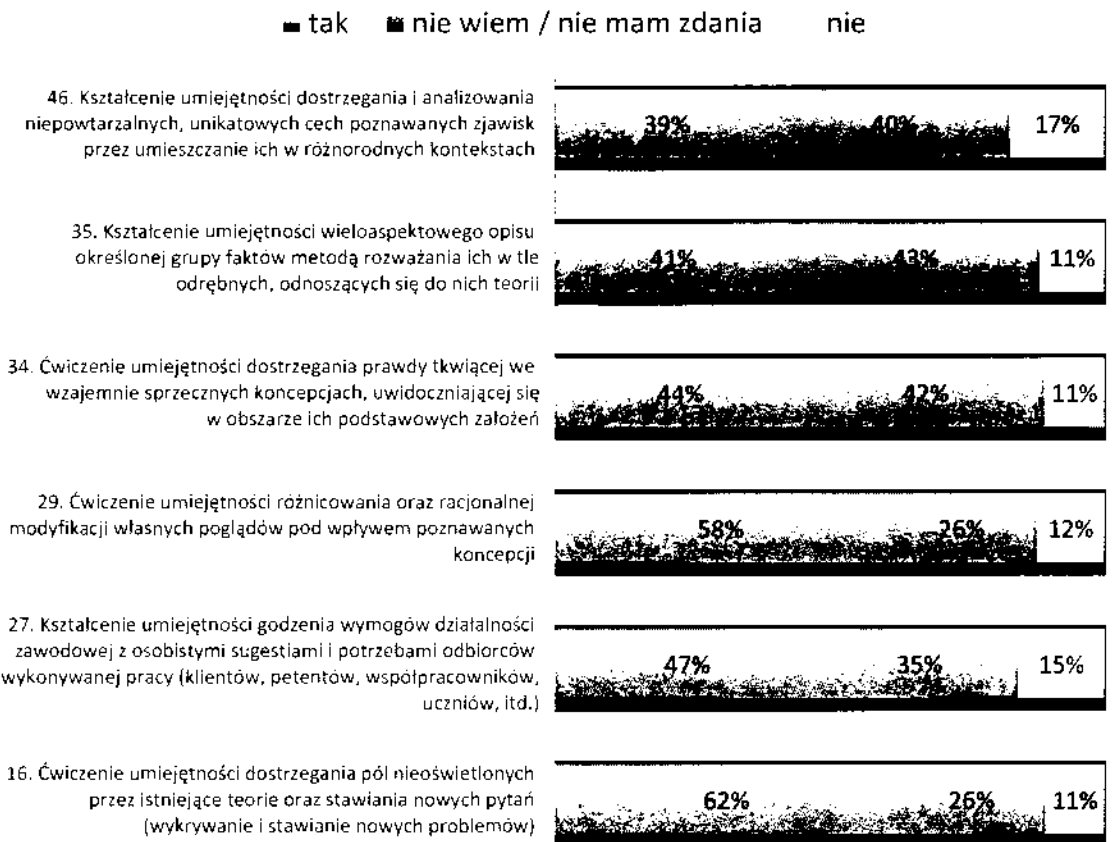
Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 9

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Przekonanie, że na wyższe uczelnie mają obowiązek stymulowania rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych studentów podziela większość respondentów w obu badanych grupach. Silnie są akcentowane przede wszystkim wymogi kształcenia tego rodzaju zdolności słuchaczy, które umożliwiają im dostrzeganie pól dotychczas nieoświetlonych przez istniejące teorie, stawianie kolejnych pytań i wykrywanie oraz formułowanie nowych problemów. Nakładane na szkoły wyższe wymogi stymulowania rozwoju postformalnych struktur czynności intelektualnych są częściej wymieniane wtedy, gdy jednostki wyrażają osobiste przekonania niż w przypadku, gdy przedstawiają panującą w tym zakresie społeczną opinię. Ten ostatni wynik przypuszczalnie należy wiązać z niezbyt wysoką osobistą oceną stopnia realizacji ogółu interesujących nas aktualnie powinności wyższych uczelni (patrz podrozdział 8.2.1, wykres 2).

Różnice między wynikami szacowań odnoszących się do ogółu aktualnie rozważanych powinności przeprowadzonych w grupie studentów Krakowskiej Akademii AFM a analogicznymi rezultatami badań uzyskanymi w grupie słuchaczy Uniwersytetu Pedagogicznego są statystycznie istotne na poziomie $< ,001$. Większe znaczenie do stymulacji rozwoju postformalnych struktur czynności umysłowych przywiązują – jak się okazuje – słuchacze pierwszej z wzmiankowanych dwu uczelni. Odnotowana prawidłowość zaznacza się jednak wyłącznie w zakresie ich oszacowań odnoszących się do opinii społecznej dotyczącej rozważanego aktualnie zbioru zagadnień; odpowiednie oceny badanych wyrażające natężenie osobistych postaw wypowiedziających się podmiotów nie różnią się w stopniu statystycznie istotnym. Największe różnice ujawniono między ewaluacjami reprezentantów obu grup szacujących edukacyjne potrzeby: (a) kształcenia umiejętności wieloaspektowego opisu poznawanej rzeczywistości oraz (b) stymulacji rozwoju zdolności niezbędnych jednostkom w procesie odkrywania pól jeszcze nieoświetlonych przez aktualnie istniejące teorie naukowe.

Ogólnie można stwierdzić, że rezultaty analiz przeprowadzonych w niniejszym podrozdziale, odnoszących się do II pola przedmiotu naszych badań, potwierdzają słuszność tez ewaluowanego modelu absolwenta wyższej uczelni. Przemawia za nim dostatecznie wyraźnie sam fakt, że respondenci widzą potrzebę kształcenia podczas studiów kompetencji studentów zakładających ich aktywność intelektualną opartą na postformalnych formach myślenia. Tym samym bowiem można stwierdzić, że postulowane przez nich czynności dydaktyczne są zgodne z postulatami edukacyjnymi wynikającymi z rozważanego modelu absolwenta szkoły wyższej. Okazują się zbiczne z nimi zarówno z tego powodu, iż struktury tego rodzaju odnajdujemy bezpośrednio w zakresie konstytuujących go cech, lecz nie tylko także dlatego,

że w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości są one szczególnie przydatne jednostkom w procesie harmonizowania związków łączących je z otoczeniem (patrz rozdział 7).

8.3.3. Postrzegane funkcje studiów wyższych w procesie wspierania rozwoju kompetencji komunikacyjnych młodzieży studenckiej

Harmonizacja przez jednostkę związków łączących ją z otoczeniem zależy w znacznym stopniu od opanowania przez nią kompetencji komunikacyjnych. Wyrażają się one umiejętnościami intencyjnego (czyli świadomego i celowego) posługiwania się językiem w sposób: (1) czynny i (2) bierny. Umożliwiają formułowanie i emitowanie wypowiedzi przy pomocy symboli (lub znaków) werbalnych oraz konwencjonalnie ustalonych reguł leksykalnych i przyjętych zasad dyskursu. Pozwalają na sprawne i trafne odbieranie komunikatów językowych opisujących i wyjaśniających rzeczywistość oraz interpretujących przebiegi zdarzeń, emitowanych przez inne osoby, a także docierających w formie przekazów kulturowych.⁵

Szczegółowej biegłości w operowaniu językami (narodowym i obcymi) oczekuje się od osób legitymujących się wykształceniem wyższym⁶. Powierza się im przecież, częściej niż pracownikom niżej kwalifikowanym, role specjalistów, organizatorskie i kierownicze, wymagające sprawnego porozumiewania się ze współpracownikami i – oczywiście – z władzami przedsiębiorstwa. Nie tylko, zobowiązuje się ich kreatorów do bieżącego śledzenia fachowej literatury, zawierającej – jak wiadomo – specjalistyczne wyrażenia, jak również do rzeczowego komunikowania myśli podczas przedstawiania projektów rozwiązań podejmowanych zadań. Informacje oświeclające odpowiedź na pytanie, jakie znaczenie uczestnicy prowadzonych przez nas badań przypisują procesowi kształcenia w okresie studiów akademickich kompetencji komunikacyjnych studentów przedstawiono na wykresach 10–13.

⁵ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000; J. Steward, *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, PWN, Warszawa 2008.

⁶ M. Mc Kay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, GWP, Gdańsk 2001.

Wykres 10

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju kompetencji komunikacyjnych młodzieży akademickiej odzwierciedlająca wyniki badań osobistych przekonani studentów Akademii im. AFM

Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 11

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju kompetencji komunikacyjnych młodzieży akademickiej odzwierciedlająca wyniki badań osobistych przekonani studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

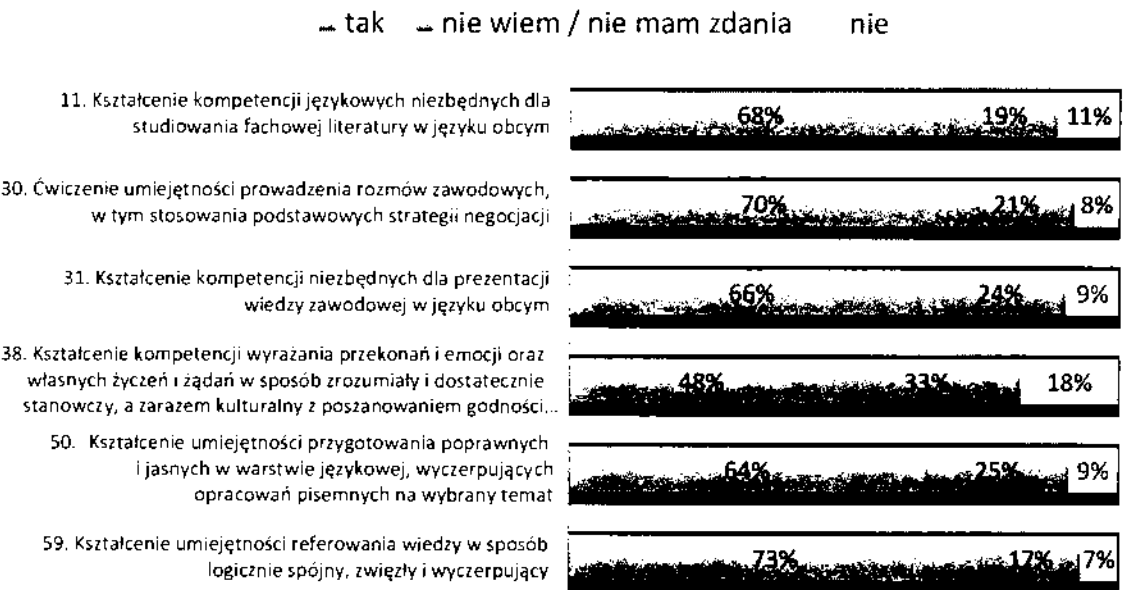
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 12

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju kompetencji komunikacyjnych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. AFM odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Pierwszy (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 13

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju kompetencji komunikacyjnych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Z informacji przedstawionych na wykresach 9–12 wynika, że większość badanych respondentów wyraża opinię, iż kształcenie kompetencji komunikacyjnych studentów stanowi podstawowy edukacyjny obowiązek wyższych uczelni. Wśród warunków jego realizacji podkreślany jest najsilniej wymóg symulacji rozwoju umiejętności logicznego, wyczerpującego, a przy tym zwięzłego referowania wiedzy, natomiast najslabiej – zdolności emitowania emocji w sposób adekwatny do komunikowanych przeżyć, a przy tym klarowny i zgodny z regułami kultury. Potrzebę rozwiania łącznie wszystkich kompetencji komunikacyjnych, uwzględnionych *Kwestionariuszu*, uznaje za obowiązek wyższych uczelni 72% z liczby badanych respondentów. Relatywnie częściej – w stopniu statystycznie istotnym na poziomie $<,001$ – podkreślają ją studenci Krakowskiej Akademii AFM niż Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Sprawność kompetentnego posługiwania się mową w odróżnieniu od sprawności językowej zakłada świadome posługiwanie się językiem. Przystwojenie jej wymaga zatem opanowania umiejętności celowego wykorzystywania w sposób racjonalny jego zasobów leksykalnych oraz intencyjnych zastosowań odpowiednich reguł gramatyki i składni. Operacje myślowe owocujące tego rodzaju efektami są wykonywane – co warto podkreślić – na zbiorach danych, składających się, z jednej strony, z informacji o świecie oraz z drugiej, z wiedzy podmiotu o samym sobie. Inaczej mówiąc, są *metaoperacjami*, przebiegającymi w obrębie struktury „ja” na *metakategoriach*; tylko tego rodzaju pojęcia mogą zawierać bowiem obie, wzajemnie zespolone, grupy wyżej wspomnianych danych.

Wynika z powyższego, że rozwój operacji *metapoznawczych* zależy w znacznym stopniu od opanowania przez podmiot metakategorii, umożliwiających wykonywanie tego rodzaju czynności psychicznych. Są one – jak wykazano w rozdziale 6. – osobliwym narzędziem wieloaspektowego programowania własnych zachowań, z uwzględnieniem, tak wiedzy charakteryzującej obiektywne warunki działania, jak i treści odzwierciedlających własne odczucia i wartościowania działającej jednostki. To zaś oznacza, że rozwój metakategorii traktować należy nie tylko jako warunek opanowania przez podmiot kompetencji językowych, lecz także wszystkich innych umiejętności określających proces semantycznej regulacji zachowania. W jakimś stopniu zależy od nich zatem także przyswajanie i dojrzewanie umiejętności oraz szczególnych cech charakteru uwzględnionych w prezentowanym w niniejszej książce modelu absolwenta szkoły wyższej.

8.3.4. Postrzegane funkcje studiów wyższych w procesie wspierania rozwoju kompetencji medialnych

Kompetencje medialne stanowią osobliwy rodzaj kompetencji komunikacyjnych⁷. Stąd należy przyjąć, że związki między: (•) zjawiskami wchodzącymi w zakres pierwszej z wspomnianych dwu kategorii a zdolnościami i przymiotami osobowości uwzględnionymi w modelu sylwetki absolwenta studiów oraz (•) relacje łączące te ostatnie ze zjawiskami odpowiadającymi drugiemu wzmiankowanemu pojęciu są takie same. W rozwoju cech i zdolności uwzględnionych w rozważanym przez nas modelu intencyjnie stosowane przez podmiot *metakategorie* (czyli pojęcia zawierające wiedzę o ustosunkowaniu się osobistym danego podmiotu do ściśle określonej klasy zjawisk) pełnią mianowicie funkcję narzędziową. Są instrumentem wykorzystywanym w procesie semantycznej regulacji zachowania, umożliwiającym podmiotowi rozważanie różnorodnych wariantów przebiegu zdarzeń, ewaluację ich znaczenia, podejmowanie decyzji oraz programowanie i planowanie postępowania.

Wymóg kształcenia kompetencji medialnych, niezależnie od ich funkcji narzędziowych, wynika m.in. z wzrastającego współcześnie znaczenia komunikacji medialnej⁸. Powszechnie są wykorzystywane różnorodne techniki komputerowe, fotograficzne, radiowe, filmowe, hipertekstowe, multimedialne, platformy e-learningowe, itd. Posługiwanie się nimi, w tym swobodne przygotowanie komunikatów medialnych, czy sprawne obsługiwanie Internetu, a także – co nie mniej ważne – trafne oceny stopnia rzetelności odbieranych tą drogą przekazów, okazują się współcześnie wręcz niezbędne, i w życiu osobistym, i społecznym. Ocenę edukacyjnej roli studiów wyższych w stymulacji rozwoju kompetencji medialnych studentów charakteryzują dane uzyskane w prowadzonych przez nas badaniach, przedstawione na wykresach 14–17.

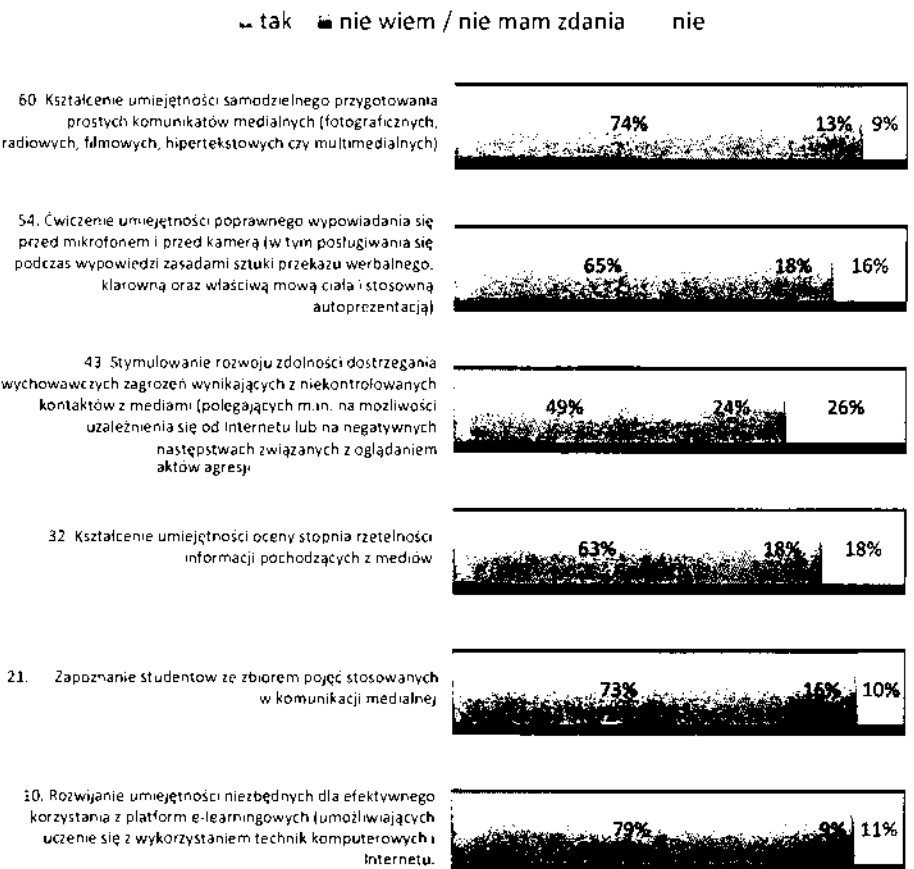
⁷ *Pedagogika medialna*, t. 1–2, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007; J. Gajda, *Media w edukacji*, Warszawa 2002.

⁸ M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2008.

Wykres 14

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju kompetencji medialnych młodzieży akademickiej odzwierciedlająca wyniki badań osobistych przekonaniach studentów Krakowskiej Akademii im. AFM

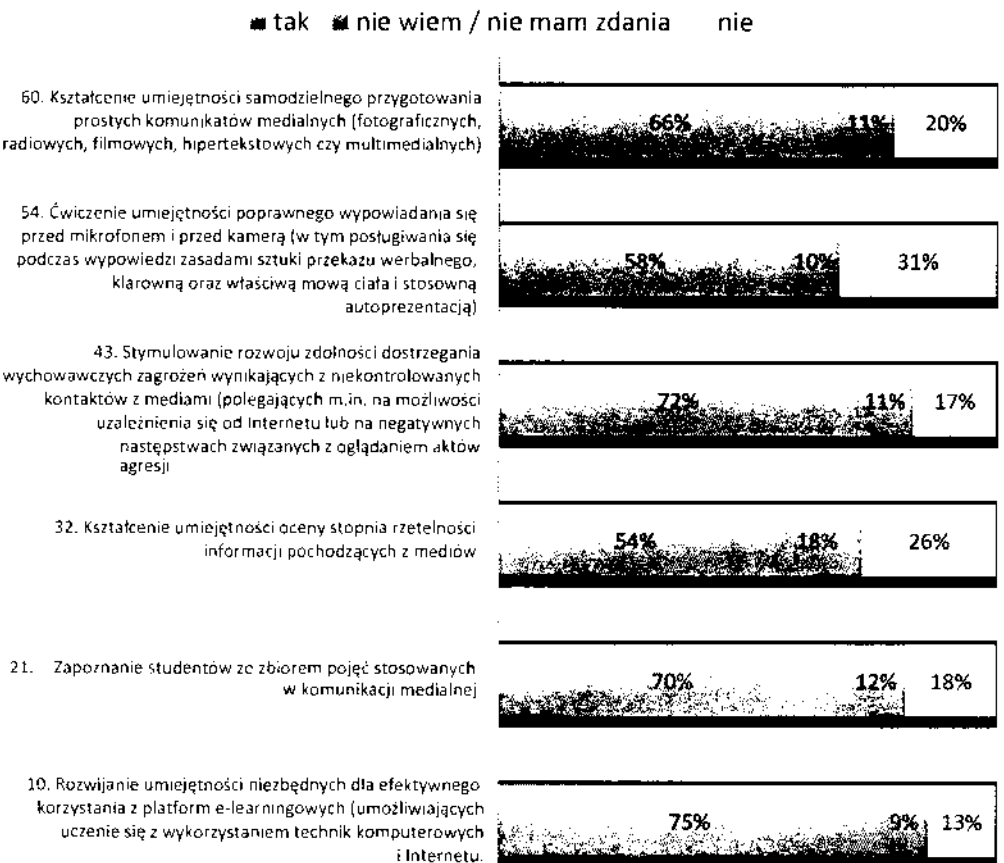
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 15

Ocena kształcącej roli studentów w rozwoju kompetencji medialnych młodzieży akademickiej odzwierciedlająca wyniki badań osobistych przekonani studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

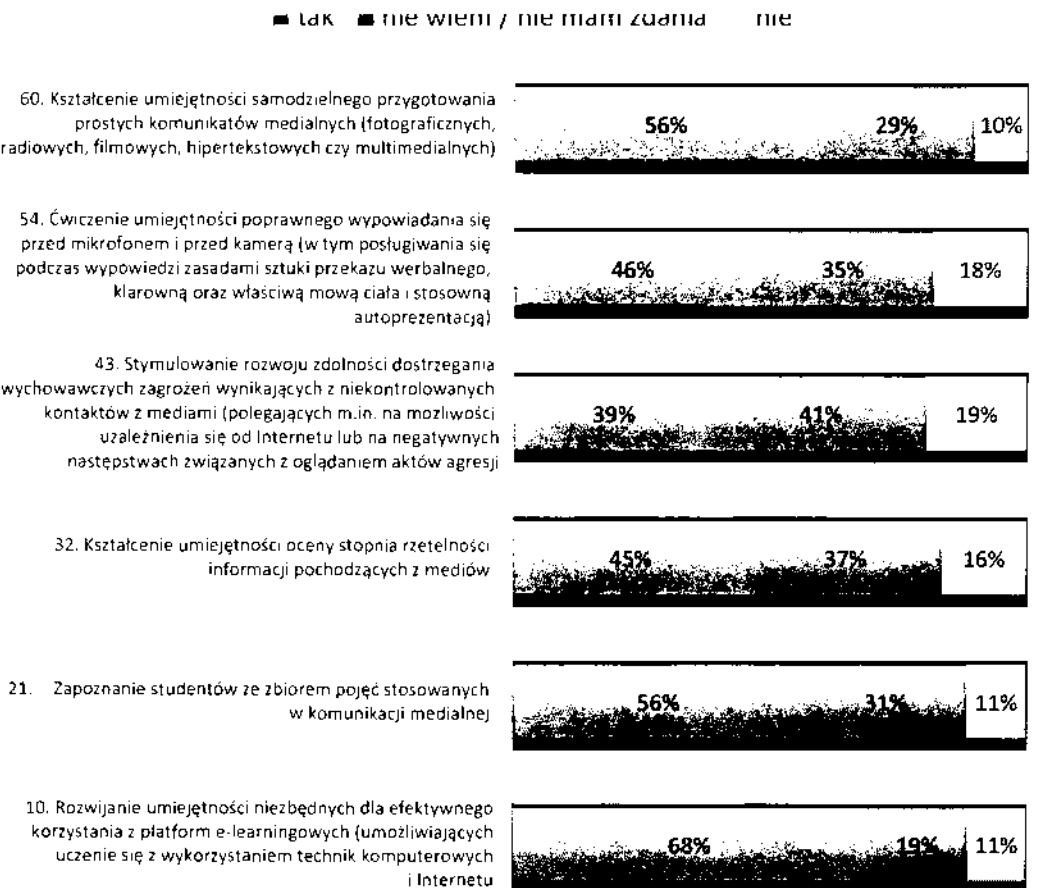
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 16

Ocena kształtącej roli studiów w rozwoju kompetencji medialnych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. AFM, odzwierciedlająca funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie opinię społeczną

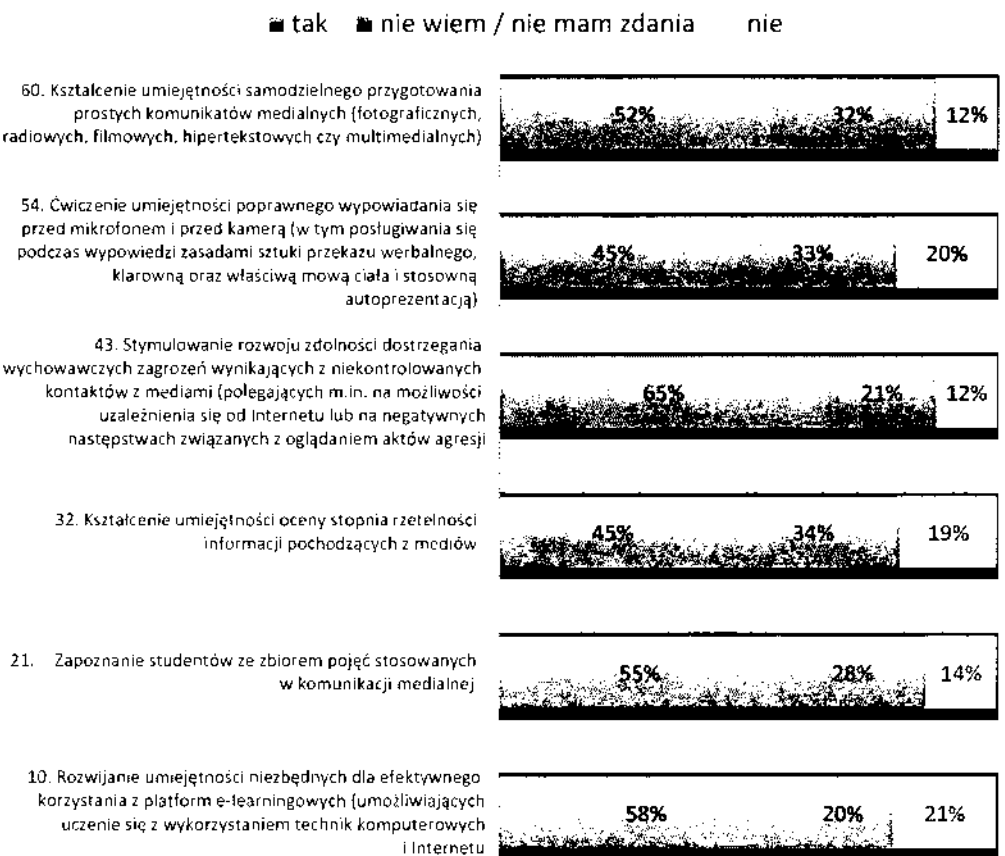
Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 17

Ocena kształtacji roli studiów w rozwoju kompetencji medialnych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania Studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, odzwierciedlająca funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Potrzebę kształcenia na studiach kompetencji medialnych studentów dostrzega znaczna większość respondentów z obu badanych środowisk (średnio 59,4%). Największą grupę wśród nich stanowią respondenci zgłaszający postulat rozwijania umiejętności koniecznych młodzieży dla efektywnej obsługi platform e-learningowych (70%), a drugą pod względem liczebności – wnioskujący formowanie podczas studiów pojęć stosowanych w komunikacji medialnej (63,5%). Akcentowanie wymienionych edukacyjnych obowiązków świadczy – jak się wydaje – o tym, że badani studenci przywiązują największą wagę do tych zadań dydaktycznych, które rozwijają ich osobistą zaradność w interesującym nas obecnie obszarze aktywności. Dodatkowo upewnia nas w tym przekonaniu spostrzeżenie, iż kolejną pod względem liczebności grupę stanowią osoby podkreślające wymóg stymulacji rozwoju w procesie edukacji akademickiej sprawności umożliwiających studentom samodzielne przygotowywanie prostych komunikatów medialnych (62%).

Relatywnie najmniejszą grupę tworzą jednostki postulujące obciążenie uczelni obowiązkiem kształcenia umiejętności studentów niezbędnych im w procesie ewaluacji stopnia rzetelności informacji pochodzących z mediów (51%). Niewielu więcej podmiotów udzielających odpowiedzi ceni rozwijanie u osób uczących się umiejętności wypowiadania się przed kamerą zgodnie z zasadami sztuki przekazu werbalnego, mowy ciała i stosownej autoprezentacji (53,5%). Podane liczby wskazują – być może – na relatywnie niski krytycyzm badanych, tak w odniesieniu do przekazów napływających z otoczenia, jak i do wiedzy opartej na samoobserwacji. Średnie wskaźniki oszacowań ewaluacji dokonanych przez respondentów, charakteryzujących ich osobiste przekonania dotyczące medialnego kształcenia studentów są wyższe (na poziomie $p < ,001$) niż analogiczne wskaźniki wyrażające ich przeświadczenia na temat powszechnie panujących w tym zakresie opinii społecznej.

8.3.5. Postrzegane funkcje studiów wyższych we wspieraniu rozwoju postaw społecznych młodzieży studenckiej

Przymiotnikiem „społeczny” określa się zjawiska *wspólne*, czyli należące do wielu podmiotów lub charakteryzujące ich łącznie. Mogą być nimi zorganizowane zbiory osób (grupy ludzkie), to co do nich należy, czy je określa, np.: elementy ich struktury, przedmioty, czynności, kryteria ocen (w tym ponadindywidualnie definicje wartości, normy kulturowe, mity, symbole, czy stereotypy). Przymiot „społeczny” należy przypisywać – jak wynika z powyższego postawom wyrażającym osobliwy stosunek ich nosicieli do zjawisk, o których stwierdza się, że są

*wspólne*⁹. Pod innymi względami nie różnią się od postaw pozostałych rodzajów, uzmysławiając tak jak i one, tendencje emocjonalne, poznawcze i behawioralne jednostek (lub grup ludzi) decydujące o tym, iż ich ustosunkowania, względem innych podmiotów lub obiektów pozostają względnie stałe¹⁰.

Badania empiryczne referowane w niniejszym podrozdziale dotyczą jedynie wybranych aspektów postaw społecznych oczekiwanych u absolwentów wyższych uczelni, Eksploracji podlegają m. in. takie ich cechy jak: (•) umiejętność panowania nad sobą, (•) gotowość do udzielania pomocy partnerom interakcji; (•) behawioralne symptomy występowania u jednostek tendencji prospołecznych. Przedmiotem szacowania czyni się także niektóre aspekty postaw warunkujące uczestnictwo podmiotów w życiu zbiorowości społecznych, takie, jak: (•) zdolność rozumienia innych; (•) umiejętność współdziałania z nimi; (•) gotowość do przestrzegania reguł *fair play* w przypadku podejmowanej rywalizacji. Znaczenie jakie respondenci przypisują edukacji w szkołach wyższych formowaniu wymienionych, osobliwych aspektów postaw charakteryzują dane przedstawione na wykresach 18–21.

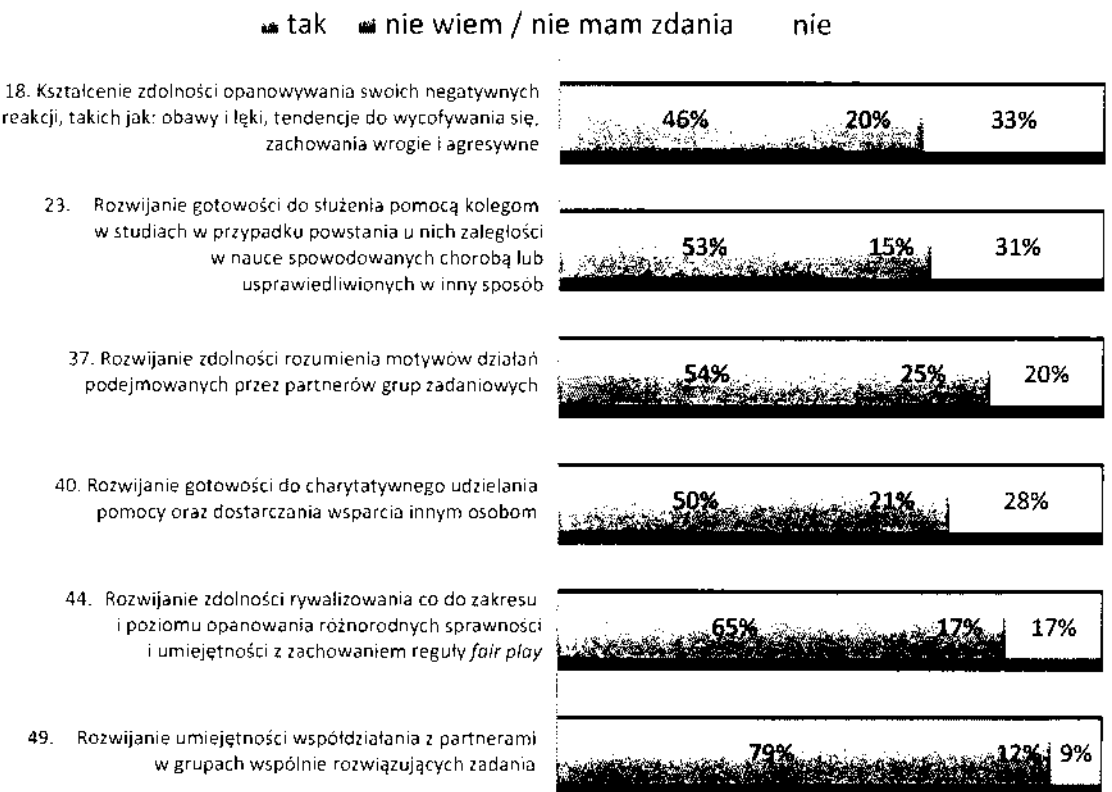
⁹ S. Nieciński, *Rozwój społeczny dzieci sześć- i siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1975, z. 2; E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Żysk i S-ka, Poznań 2004.

¹⁰ D. Landes, *Kultura przesądza prawie o wszystkim*, [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, red. L.F. Harrison, S.P. Huntington, Poznań 2003, s. 58; D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Wykres 18

Ocena kształtującej roli studiów w rozwoju postaw społecznych młodszych akademickiej odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. AFM

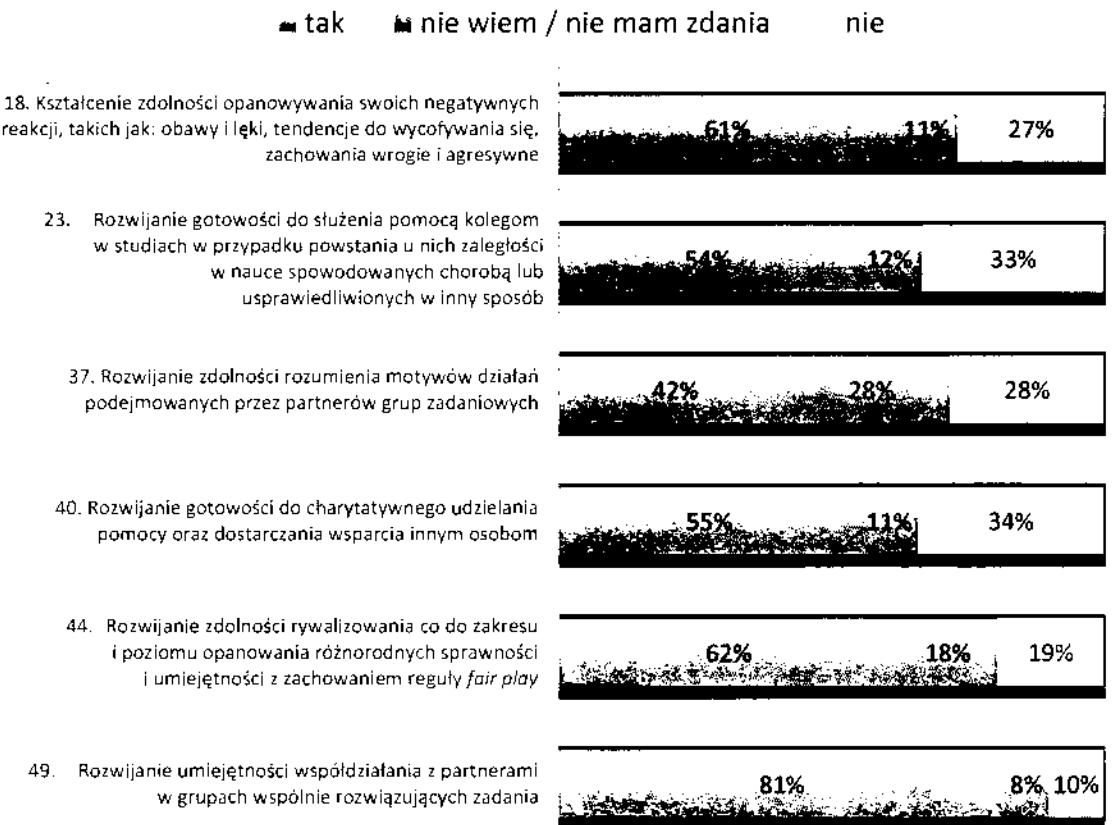
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 19

Ocena kształtującej roli studiów w rozwoju postaw społecznych młodzieży akademickiej odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

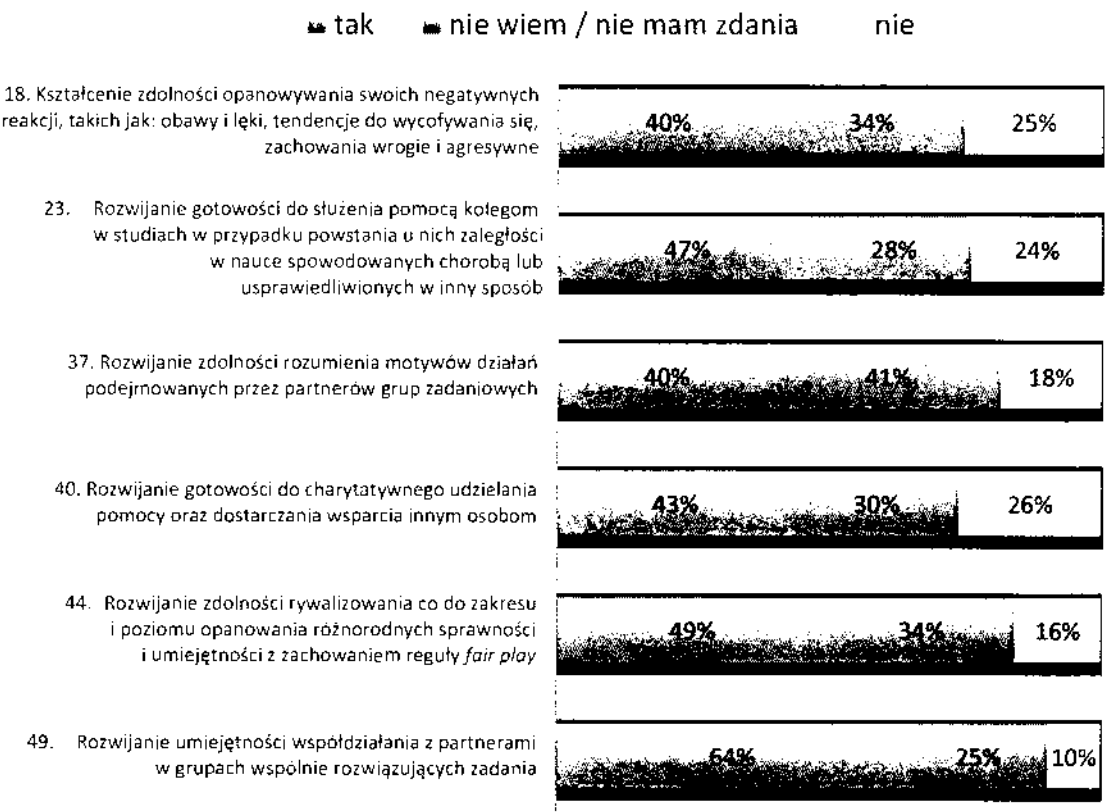
Pierwszy (I) intrapsychniczny poziom badań



Wykres 20

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju postaw społecznych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. A.F.M. odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 21

Ocena kształcącej roli studiów w rozwoju postaw społecznych młodzieży akademickiej wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Znaczenie edukacji akademickiej dla rozwoju postaw społecznych oczekiwanych u absolwentów studiów docenia, w niektórych aspektach, większość, a w innych – niemal połowa grupy osób badanych. Średni wynik obliczony dla całej grupy, odzwierciedlający rezultaty szacowania ogółu składowych badanych postaw, wynosi 1,63, a więc jest nieznacznie wyższy od analogicznej przeciętnej jaką teoretycznie uzyskalibyśmy z wyników w rozkładzie statystycznie normalnym. Badani podkreślają najczęściej wymogi: (•) kształcenia umiejętności współdziałania i (•) zachowania reguły *fair play*, istotne dla efektywności komplementarnych form postępowania, czyli głównie ze względów instrumentalnych.

Potrzebę stymulacji rozwoju w czasie studiów predyspozycji studentów umożliwiających im (•) panowanie nad własnymi negatywnymi emocjami i (•) rozumienia motywów działania innych osób akcentuje relatywnie mniejsza ilość osób badanych. Być może dlatego, że wymienione predyspozycje są zazwyczaj mniej powszechnie doceniane w zbiorowościach społecznych. We współczesnej psychologii przyjmuje się jednak, że odgrywają one równie istotną rolę w kontaktach między ludźmi, jak wspomniane wyżej instrumentalne zdolności warunkujące owocne uczestnictwo podmiotów w życiu zbiorowości społecznych¹¹. Różnice między wypowiedziami respondentów wyrażającymi (a) ich osobiste przekonania a odpowiednimi spostrzeżeniami odzwierciedlającymi (b) opinię społeczną okazują się statystycznie nieistotne.

Edukacyjny postulat kształcenia w czasie nauki na studiach postaw społecznych studentów jest – jak sądzimy – w pełni merytorycznie zgodny z podstawowymi тезami weryfikowanego aktualnie modelu sylwetki absolwenta szkoły wyższej. Koresponduje m.in. z akcentowanym w nim wymogiem formowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym umiejętności umożliwiających uczniom powstrzymanie się od zachowań dysharmonizujących ich związki z otoczeniem. Łączy się także – z równie silnie podkreślaną w analizowanym modelu – potrzebą stymulowania w procesie edukacji rozwoju form zachowania się umożliwiających harmonizowanie wzmiankowanych związków. Inne edukacyjne wymogi wynikające z rozważanego postulatu również dopełniają się z konstytutywnymi twierdzeniami i założeniami proponowanego modelu, tworząc wspólnie z nimi logicznie niesprzeczną całość.

¹¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2016; *eadem*, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2016.

8.3.6. Postrzegane funkcje studiów w rozwijaniu u młodzieży umiejętności samodzielnego studiowania

Spółczesne wyróżniają się większą niż w innych historycznych epokach zmiennością konstytuującej je kultury i struktury. Dynamicznym przeobrażeniom podlegają akceptowane w nich wzory zachowania się, kryteria wartościowań, technologie wytwarzanych dóbr oraz zasady organizacji życia społecznego. Wśród czynników generujących te i inne zmiany wskazuje się przede wszystkim: (a) lawinowy przyrost wiedzy; (b) jakościowe udoskonalenia różnorodnych sposobów jej przesyłania i przetwarzania; (c) wzrastające możliwości korzystania z coraz bardziej precyzyjnych i niezawodnych, urządzeń elektronicznych. Kultura współczesna – słusznie nazywana niekiedy przez socjologów cywilizacją wiedzy – skłania w konsekwencji jednostki do przyswajania informacji, charakteryzujących jej zdobycze w zasadzie przez całe życie.

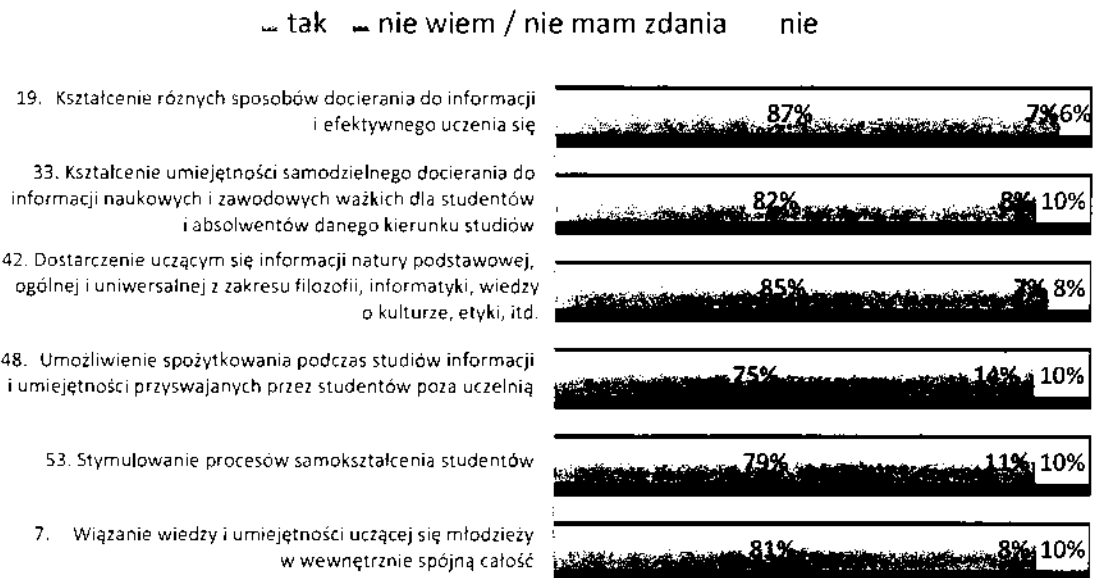
Opanowanie nowych, coraz to bogatszych zasobów wiedzy, orientujących podmioty w odkryciach współczesnej nauki i innych osiągnięciach człowieka, przybiera w efekcie postać uczenia się ustawicznego. Dla przyswojenia stale rozwijanych i uściślanych zbiorów informacji nie wystarcza zatem nauka zasymilowana w szkole nawet, gdy są to studia magisterskie skończone w uniwersytecie. Kształcenie się ma być kontynuowane, a ponieważ po uzyskaniu dyplomu podmioty nabywają wiedzę głównie w wyniku osobistej aktywności, ważkim i z upływem czasu coraz poważniejszym zadaniem uczelni staje się przygotowanie młodzieży do studiowania samodzielnego¹². Odpowiedź na pytanie, czy uczestnicy naszych badań dostrzegają wzmiankowane zadanie a także, czy traktują je jako wyzwanie i edukacyjny obowiązek szkół wyższych oraz jakie przywiązują do niego znaczenie, oświetlają informacje przedstawione na wykresach 22–25.

¹² A. Połańska, *Sztuka studiowania*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 1997; M. Świącicki, *Jak studiować, jak pisać prace magisterską*, Warszawa, 1969; Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983; J. Kujawinski, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.

Wykres 22

Ocena kształcącej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do samodzielnego studiowania, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. AFM

Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań

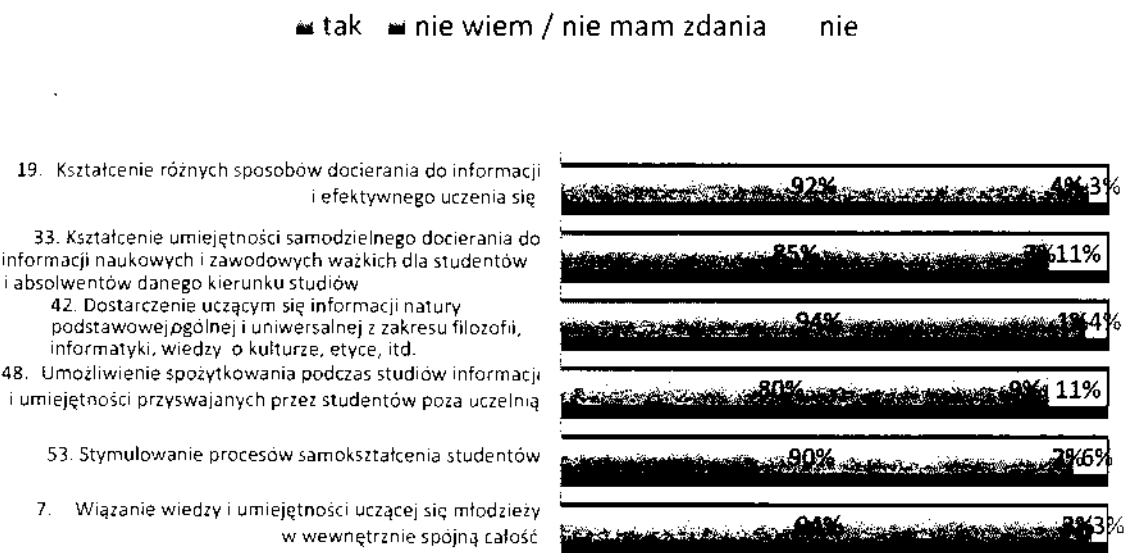


Wykres 23

Ocena kształtącej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do samodzielnego studiowania, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów

Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

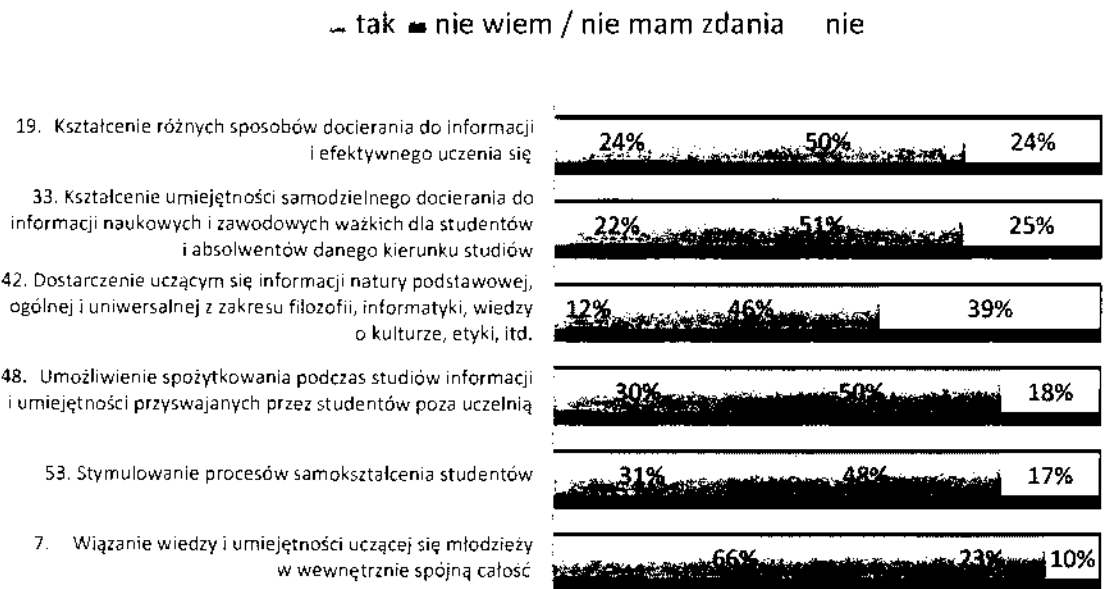
Pierwszy (I) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 24

Ocena kształtującej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do samodzielnego studiowania, wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. ATM, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

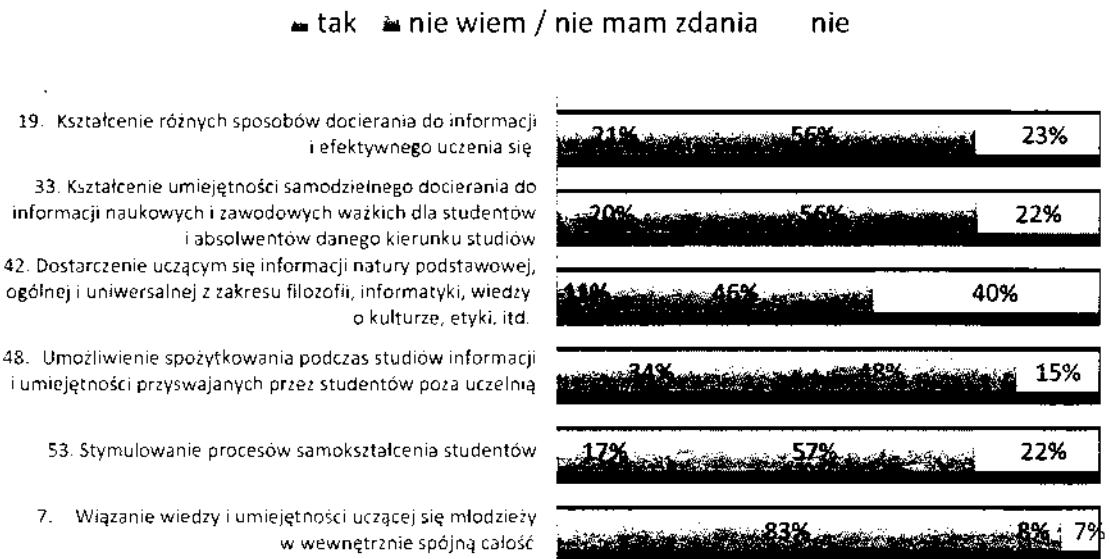
Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 25

Ocena kształcącej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodziży akademickiej, predysponujących do samodzielnego studiowania, wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykresy 17. i 18. informują, że aż 89% z ogólnej liczby uczestników badań wyraża przekonanie, iż naukę samodzielnego studiowania należy traktować obecnie jako jedno z podstawowych dydaktycznych zadań szkół wyższych. Zdecydowanie mniej, bo tylko 31%, sądzi, iż przekonanie to jest zgodne z powszechnie podzielaną opinią społeczną (patrz wykresy 19. i 20.). Zestawienie obu podanych wyników nasuwa wniosek, iż oddziaływania edukacyjne szkół wyższych, przedsiębrane w celu przygotowania studentów do samodzielnego uczenia, są aktualnie niedostatecznie doceniane. Nadanie im wyższej rangi mogłoby – z jednej strony – podwyższyć jakość studiowania (rozumianego jako poszukiwanie i dociekanie prawdy generowane osobistymi zainteresowaniami studentów) oraz – z drugiej – powinno sprzyjać kontynuowaniu przez nich nauki poprzez samokształcenie po ukończeniu studiów.

Osobiste oceny dotyczące potrzeby rozwijania umiejętności umożliwiających samodzielne studiowanie oraz oszacowania panującej na ten temat opinii społecznej są zbieżne tylko w jednym z sześciu badanych przez nas punktów. Respondenci są w nim proszeni o ustosunkowanie się do postulatu edukacyjnego nakładającego na wyższe uczelnie obowiązek kształcenia umiejętności predysponujących osoby uczące się do logicznego integrowania przyswajanej przez nie wiedzy. Wyniki eksploracji wskazują, że wspomnianą powinność docenia 74,5% ogółu badanych studentów. Akcentuje ją ponadto ogół wypowiedziających się na ten temat profesorów i wykładowców akademickich, uczestniczących w przeprowadzonych przez nas, uzupełniających ustaleniach (29 osób)¹³.

Argumentów uzasadniających zasadność rozważanego postulatu dostarczają także wnioski wynikające wprost z założeń i twierdzeń weryfikowanego modelu absolwenta studiów. Zauważyć bowiem należy, że składową zdolności warunkujących samodzielne studiowanie stanowią wskazane w nim cechy osobowości oraz struktury „ja”, angażujące – jak wykazano w rozdziale 6. – m.in. postformalne formy myślenia. Właśnie wspomniane przed momentem rodzaj myślenia umożliwia jednostce, niezbędne jej w procesie samokształcenia, wieloaspektowe ujmowanie rzeczywistości. Wywieranie wpływu na samego siebie zakłada przecież konieczność koordynowania przez osobę uczącą się dwu pełnionych przez nią wówczas różnych funkcji (czy ról społecznych), a to: (•) podmiotu i zarazem (•) przedmiotu własnych oddziaływań (ucznia i nauczyciela).

¹³ Warto dodać, że wymóg przygotowania się studentów do samodzielnego, całożyciowego studiowania jest odnotowywany i podkreślany m.in. w dokumentach Procesu Bolońskiego, stanowiących aktualnie merytoryczną podstawę polityki w dziedzinie szkolnictwa wyższego koordynowanej na poziomie ponadpaństwowym przez Komisję Europejską.

Koordinacji wpływów wywieranych przez podmiot: (a) na siebie samego; (b) kierowanych na przedmioty wymaga – jak się wydaje – każde intencyjne ludzkie postępowanie. Harmonizowanie niezbędnej ku temu samowiedzy oraz wiedzy o obiektach następuje – jak wiadomo – w procesie semantycznej regulacji zachowań, angażującej – jak stwierdzono w 6. i 7. rozdziale – struktury intelektu i osobowości, wspomniane już w poprzednim akapicie. To zaś oznacza zarazem, że kształcenie umiejętności niezbędnych w procesie samodzielnego studiowania (a także innych intencyjnych działań), jest również optymalizowaniem warunków rozwoju właściwości psychiki uwzględnionych w proponowanym modelu sylwetki absolwenta studiów. Inaczej mówiąc, sprzyja formowaniu się postformalnych struktur umysłu oraz przymiotów osobowości charakteryzujących dojrzałego, zdrowego człowieka, takich jak refleksyjność, subiektywna wolność czy odpowiedzialność.

8.3.7. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do efektywnego działania w warunkach globalizacji

Pojęciem globalizacji określają socjologowie złożony proces społeczno-kulturowy polegający na wzajemnym wiązaniu się i w efekcie zwrotnym uzależnianiu grup ludzi, instytucji społecznych i całych społeczeństw. Oddziaływanie jednych członów społeczeństwa na inne, obserwowane w uhierarchizowanych zbiorowościach społecznych, następczo wywołuje efekt podległości podmiotów usytuowanych peryferyjnie w relacji do sterujących nimi z centrów zarządczych. Wpływ tych ostatnich na instytucje i przedsiębiorstwa prowadzące działalność w skali lokalnej z upływem czasu wzrasta i poszerza się w związku z faktem, iż te usiłując wzmocnić własne pozycje zrzeszają się w ponadlokalne organizacje, które znowu – próbując nadal rozwijać działalność – tworzą związki i korporacje ogólnokrajowe i między państwowe, funkcjonujące na kolejnych poziomach systemu społecznego. W efekcie ludzka działalność, w jej podstawowych obszarach: gospodarczym, kulturowym, prozdrowotnym, chroniącym ład i bezpieczeństwo, naukowym, sportowym, turystycznym oraz innych, stopniowo ulega centralizacji i w efekcie podlega umiędzynarodowieniu – globalizacji¹⁴.

Procesy globalizacyjne – z jednej strony – ułatwiają wyminę informacji, dóbr, usług i technologii, tworzą bowiem warunki sprzyjające rozwojowi cywilizacyjnemu i społecznemu – z drugiej jednak – prowadzą do różnorodnych, wartych odnotowania, negatywnych skutków społecznych. Wśród tych

¹⁴ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Żnak, Kraków 2005, s. 93–94; A. Giddens: *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004, s. 87–91; M. Kempny, *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 242–243.

ostatnich socjologowie wskazują m.in. postępującą uniformizację sposobów życia, zachowań i myślenia człowieka, tworzenie się kontrastujących wzajemnie sfer obfitości i skrajnego ubóstwa, wzrost ryzyk związanych m.in. z usterkami technicznymi, masowymi buntami, czy terroryzmem. Zwracają uwagę, że dystrybucja korzyści płynących z globalizacji jest krzywdząco nierównomierna; osiągają je bowiem głównie wąskie grupy osób zarządzających korporacjami i przedsiębiorstwami oraz podmioty lokujące się blisko nich i bezpośrednio komunikujące się z nimi. Ludzi oddalonych od centrów zarządzających obciąża się przede wszystkim kosztami rozważanego procesu.

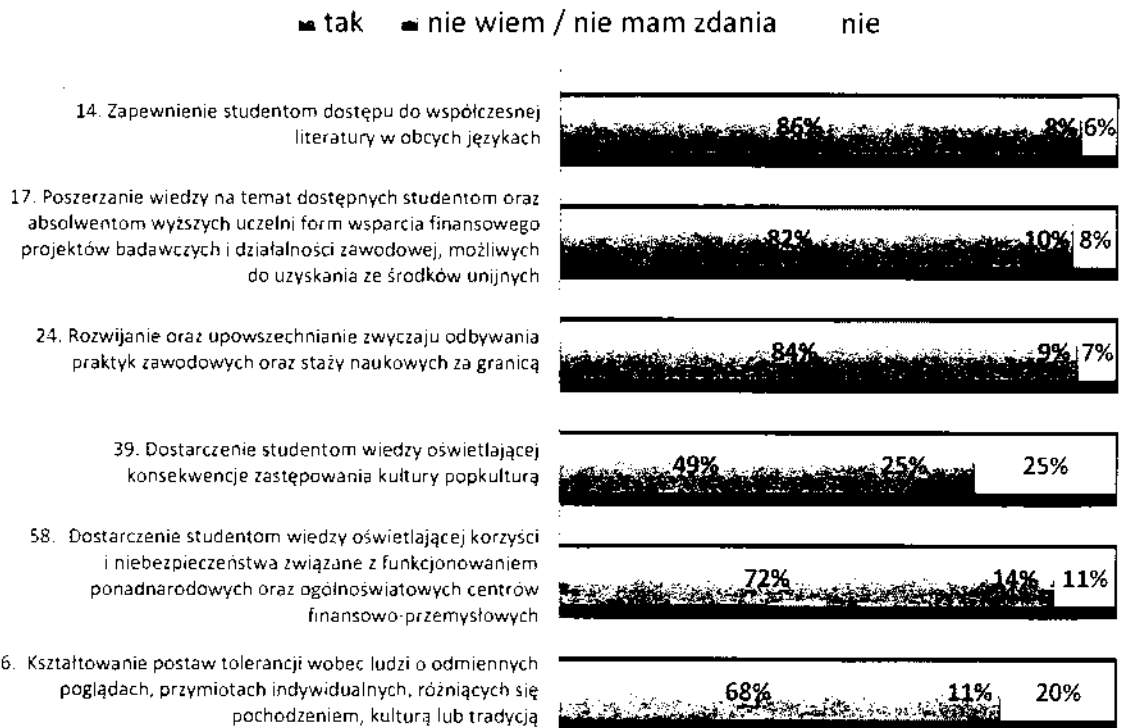
Globalizacja jest oczywiście jednym z wielu procesów socjologicznych i jak wszystkie inne tego rodzaju przebiegi zdarzeń w zasadzie nie zależy od jednostek, lecz od wyników czynionych przez nie uzgodnień¹⁵. To właśnie one określają okoliczności społeczno-kulturowe działań, którym członkowie zbiorowości społecznych wspólnie przypisują określone, ponadindywidualne znaczenia. Możliwość uwzględniania wspomnianych okoliczności jest warunkowana – jak wynika z powyższego – (•) wiedzą podmiotu na temat reguł postępowania już wynegocjowanych oraz (•) jego uczestnictwem w dialogu owocującym nowymi, zaktualizowanymi, zasadami postępowania. Ocenę roli studiów w przekazywaniu wzmiankowanych wyżej informacji, mających ułatwić studentom prowadzenie i rozwijanie intencyjnej działalności w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych, oświetlają dane przedstawione na wykresach 26–29.

¹⁵ Patrz rozdział 3.

Wykres 26

Ocena kształcącej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodoży akademickiej predysponujących do intensywnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. A.M.

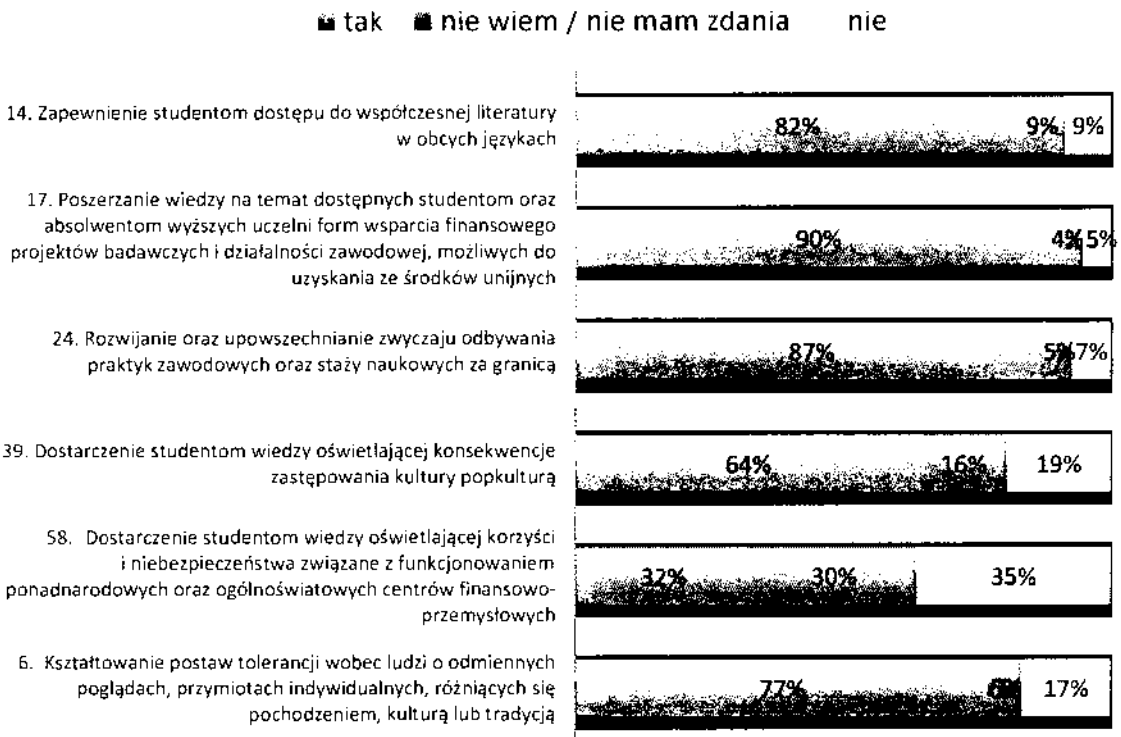
Pierwszy (!) intrapsychniczny poziom badań



Wykres 27

Ocena kształcącej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do intensywnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

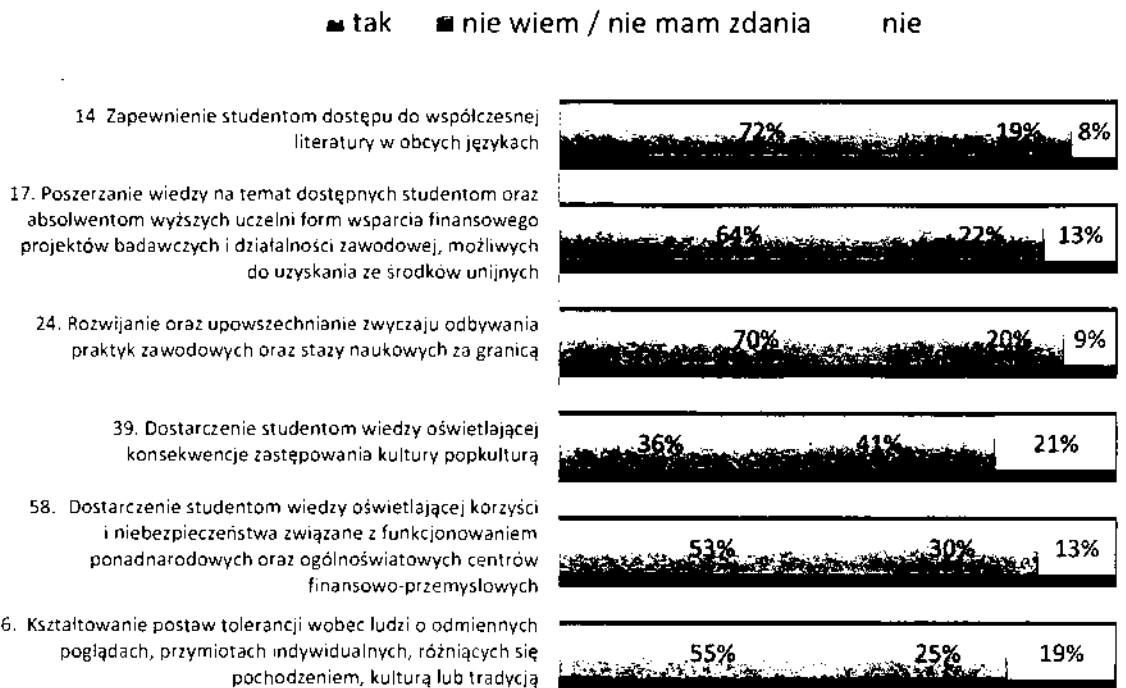
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 28

Ocena kształtującej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do intensywnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych, wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. A.F.M. odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

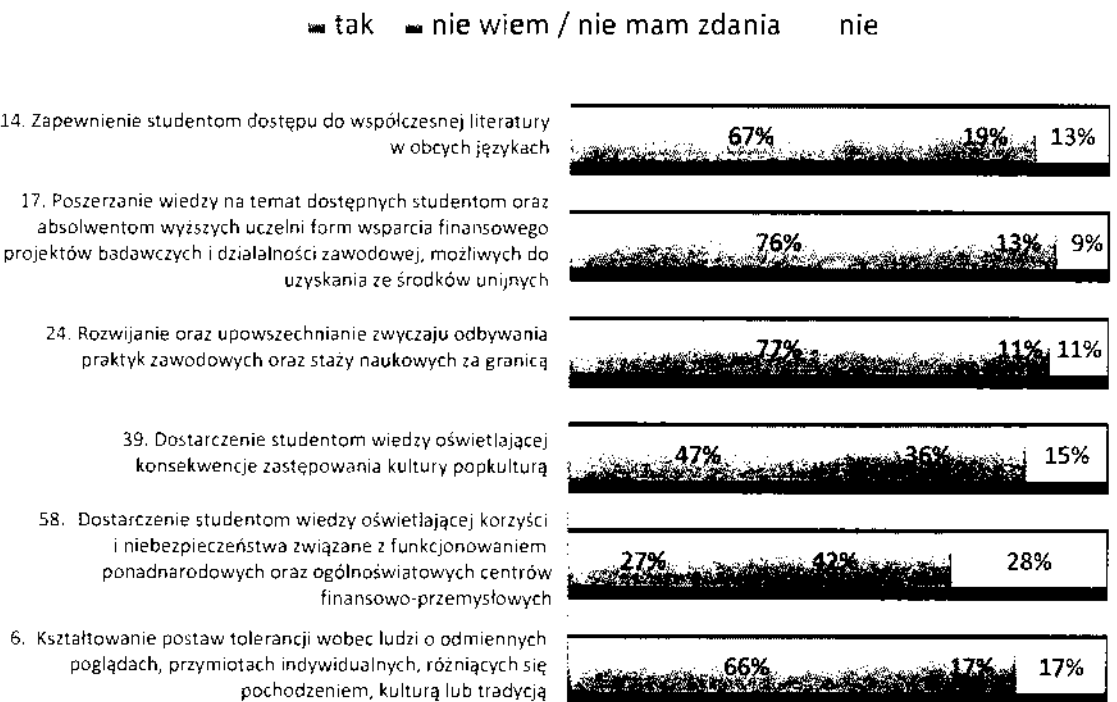
Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 29

Ocena kształtującej roli studiów w formowaniu się umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do intensywnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych, wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Potrzebę opanowania w okresie studiów wiedzy i umiejętności predysponujących do intencyjnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych docenia 70% z liczby badanych studentów. W stopniu statystycznie istotnym na poziomie $p > ,001$ relatywnie częściej akcentują ją słuchacze Krakowskiej Akademii niż Uniwersytetu Pedagogicznego. W obu badanych środowiskach najliczniejsze grupy stanowią respondenci akceptujący postulat zobowiązujący uczelnie do dostarczania studentom wiedzy oświatlającej konsekwencje zastępowania kultury popkulturą. Najmniej liczne zespoły osób podkreślają wymóg przekazania młodzieży uczącej się informacji oświatlających korzyści i niebezpieczeństwa związane z funkcjonowaniem ponadnarodowych oraz ogólnosiwiatowych centrów finansowych.

Zdolności predysponujące jednostki do osiągania założonych celów w warunkach globalizacji z formalnego punktu widzenia nie różnią się od przymiotów warunkujących proces psychicznej regulacji czynności uczestniczących w innych odmianach intencyjnie przedsięwziętych przez nie działań. Sterowanie zachowaniem się ma przecież, w obu przypadkach charakter, świadomy i celowy, a zatem – w świetle wywodów prezentowanych w 2. rozdziale – oznacza, że jest organizowane zgodnie z treścią programów postępowania konstruowanych w myśli, modyfikowanych przez podmioty pod wpływem bieżąco napływających informacji. W konsekwencji można wnioskować, że formowanie się cech i mechanizmów psychicznych usposabiających jednostki do efektywnego działania w warunkach globalizacji jest uwarunkowane tymi samymi czynnikami, które określają rozwój innym form ich refleksyjnego postępowania. Stanowi zatem także symptom świadczący o dojrzewaniu tych osobliwych przymiotów intelektualnych i charakterologicznych, o których stwierdzono, że uczestniczą w procesie semantycznej regulacji zachowania i w konsekwencji przypisano konstruowanemu w niniejszej książce modelowi sylwetki absolwenta wyższej uczelni (patrz rozdział 6. i 7.).

8.3.8. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do efektywnego działania w warunkach fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych

Fragmentaryzacja, pisze Jerzy Mikułowski Pomorski, jest procesem, w którym „pewne składniki przestają należeć do dotychczasowych całości, uwalniają się i żyją życiem własnym, lub po pewnym czasie przechodzą do rekonstruujących się całości. Jednak fragmentaryzacja to nie zanik części danych całości, ich całkowity rozpad; to raczej trwanie ich części w pewnym stanie wyróżnionym i rozpoznawalnym, zdolnym, przez pewien czas samo-

dzielnie funkcjonować, a także i wymagającym zewnętrznego wzmocnienia. Taki stan synkretyzmu, a więc istnienia pewnych fragmentów obok siebie, może być dowodem upadku systemu bez perspektywy pojawienia się czegoś nowego. Wówczas fragmenty istnieją obok siebie, na siebie nawzajem nie wpływając¹⁶.

W innym miejscu ten sam autor dodaje: „Fragmentaryzacja rozumiana bywa w trojakim znaczeniu: (a) jako trwała właściwość rozwoju; (b) jako proces szczególnej aktywności procesów destrukcyjnych; (c) jako świadome i celowe działanie celem powodowania rozpadu”¹⁷. W każdym z tych przypadków [...] „przejawia się na płaszczyznach myśli i faktów”¹⁸. Powoduje przy tym skutki wewnętrzne (psychiczne) i zewnętrzne, prowadząc w efekcie do rozpadu związków między ludźmi, dezintegracji relacji w rodzinnych, rozkładu zjawisk gospodarczych, rozproszenia kultury, dekoncentracji i parcelacji opinii społecznej, rozczłonkowania miast i całego społeczeństwa. Słabnące znaczenie wewnętrznie jednorodnej kultury, osłabia – stwierdza Francis P. Heylighen – wspólnotowe motywacje podmiotów, wywołując w konsekwencji efekt narastającej indywidualizacji wyborów¹⁹.

W sytuacji zmian – piszą Diederik Aerts, Leo Apostel, Bart de Moor i inni – „mamy często wrażenie, że to co pozostało w świecie jest zbiorem izolowanych fragmentów, bez żadnej struktury i spójności. Nasz osobisty „codzienny” świat wydaje się nie do pogodzenia z światem globalnym”²⁰ – a mimo to społeczeństwa zachowują ciągłość. Jest to możliwe dzięki rekompozycji idei, struktur i funkcji uświęconych tradycją, a jednocześnie zachowujących swoją wartość w życiu współczesnego społeczeństwa. Wyodrębnia się je z kontekstu historycznego, odłącza od elementów, które utraciły swoje znaczenie, dodaje do wyjętych i „oczyszczonych” w ten sposób fragmentów

¹⁶ J. Mikułowski Pomorski, *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny. Rekompozycja poprzez fragmentaryzację. Transformacje*, grudzień 2006, s. 13–34, http://www.zjazd-pts.uz.zgora.pl/grupy_stand.html, s. 1 i 2.

¹⁷ J. Mikułowski Pomorski, *Fragmentaryzacja w mediach: proces i narzędzie*, [w:] *Studia nad mediami i komunikowaniem masowym. Teoria – rynek – społeczeństwo*, red. J. Fras, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 28–45; Patrz także: *eadem*, *Wież społeczna w warunkach fragmentaryzacji*, [w:] *Kultura – media – społeczeństwo. Księga jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego*, KUL, Lublin 2007, s. 201–222; *eadem*, *Komunikacja wobec procesów fragmentaryzacji*, [w:] *Spółczesność informacyjna – wizja czy rzeczywistość?*, red. L.W. Heber, M. Niezgoda, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Kraków 2006, s. 92–104.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ F.P. Heylighen, *Post-Modern Fragmentation*, Principia Cybernetica Web., 22 July, 1997.

²⁰ A.M. Diederik, L. Apostel, B. de Moor *et. al.*, *World Views: from fragmentation to integration*, VUB Press, Brussels 1994, s. 4.

nowe składniki, w związku z czym we współczesnym kontekście zostają one nie tylko zachowane, lecz ponadto uzyskują dodatkowy walor²¹.

Ujęcie zjawisk społeczno-kulturowych w kategoriach fragmentaryzacji odsłania je – jak wynika z powyższego – w podwójnej perspektywie: (a) *dezintegracji i upadku* oraz (b) – *ciągłości i rozkwitu*²². Pierwsza z tych perspektyw, wydaje się podstawowa, ponieważ podzielona na fragmenty całość realnie przestaje istnieć. Zasadnicza wydaje się jednak także druga perspektywa, oderwane od utrwalonych tradycją całości fragmenty systemu społeczno-kulturowego niezmiennie są bowiem nośnikami społecznie uzgodnionych idei, wygenerowanych w przeszłości w wyniku odkryć i zgodnych ewaluacji wyrażanych przez jego członków. Przeniesione do nowego systemu społecznego, wzbogacają zasób obecnych w nim analogicznych pojęć i wyobrażeń, a w efekcie harmonizacji z jego pozostałymi składowymi, różnicują, a zarazem udoskonalą inkorporującą je całość społeczną.

Dekompozycje i rekompozycje są oczywiście dziełem ludzi. Wymagają od ich autorów dostatecznej orientacji w utrwalonych tradycją wzorach kultury, umiejętnego wyodrębniania wśród nich formuł, które zachowują wartość oraz włączania odpowiadających im reguł zachowania się w życie współczesnych zbiorowości ludzkich. Realizacja podejmowanych w tym zakresie zadań nie byłaby możliwa bez stosownego zaangażowania jednostek, a także ich niezbędnej ku temu wiedzy, kreatywności i umiejętności, a to znowu oznacza, że wymaga właściwego, systematycznego przygotowania. Ocenę roli wyższych studiów w rozwijaniu kompetencji studentów umożliwiających im przeciwstawienie się negatywnym konsekwencjom fragmentaryzacji charakteryzują dane przedstawione na wykresach 30–33.

²¹ J. Bicerówka, *Re: konstrukcja tożsamości – zabiegi autodefinicyjne w środowisku w środowisku skonwertowanych mediów*, [w:] *Stare i nowe konteksty socjalizacji. Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007.

²² J. Mikułowski Pomorski, *op. cit.*

Wykres 30

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intensywnego działania w warunkach fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. A.F.M.

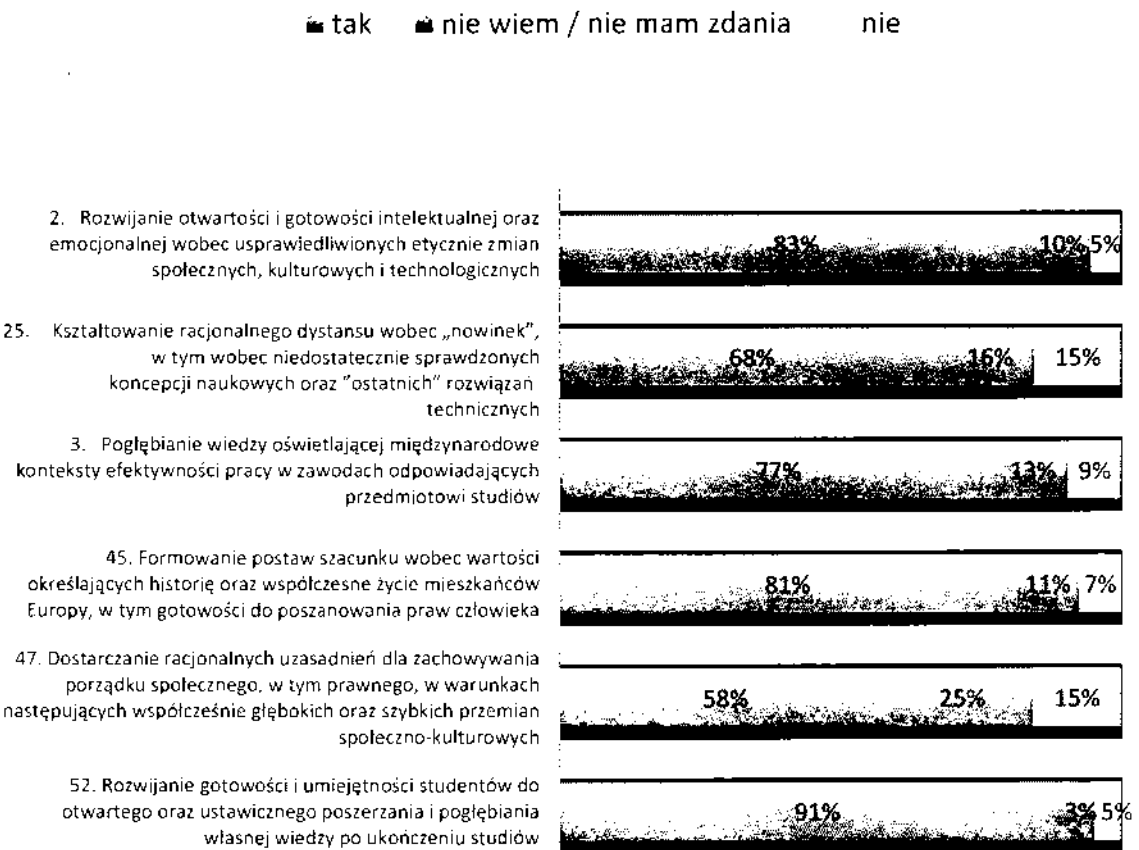
Pierwszy (!) intrapsychniczny poziom badań



Wykres 31

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intensywnego działania w warunkach fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

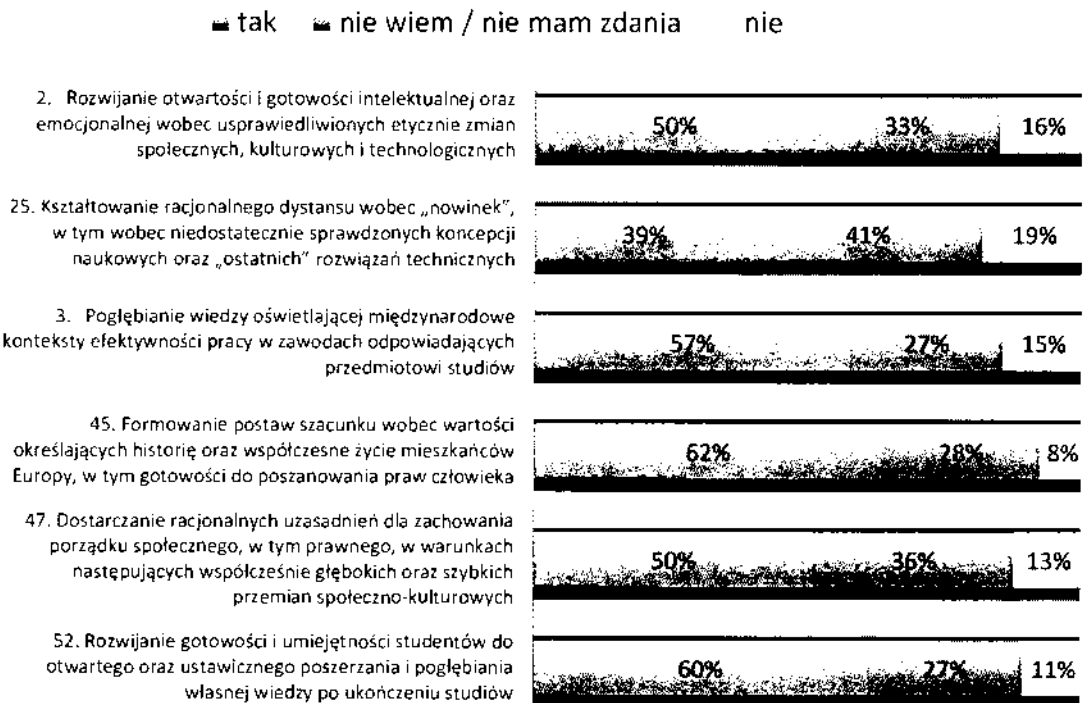
Pierwszy (I) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 32

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intensywnego działania w warunkach fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych, wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. AFM, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 33

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intensywnego działania w warunkach fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych, wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Potrzebę rozwijania odpowiednich zdolności i umiejętności dostrzega 76% z ogólnej liczby badanych, częściej w stopniu statystycznie istotnym na poziomie $p < .001$, osoby studiujące w Krakowskiej Akademii niż w Uniwersytecie Pedagogicznym. Więcej respondentów podkreśla wymóg kształcenia wzmiankowanych przymiotów wówczas, gdy wyraża własne zdanie (84%) niż wtedy, gdy wypowiadając się określa powszechnie panującą, odnoszącą się do tej kwestii, opinią społeczną (67,5%). Szczególnie jest doceniana przez badanych potrzeba (*) rozwijania otwartości na wiedzę i dojrzałości do jej ustawicznego poszerzania i pogłębiania, a także (*) formowania postaw szacunku wobec wartości określających historię oraz współczesne życie mieszkańców Europy (w tym gotowości do poszanowania praw człowieka). Ogół uzyskanych wyników badań może świadczyć o tym, iż w programie studiów problem rozwijania kompetencji studentów umożliwiających im skuteczne przeciwstawienie się negatywnym konsekwencjom fragmentaryzacji jest stale doceniany w stopniu niedostatecznym.

Mechanizmy regulacyjne intencyjnych działań podmiotów podejmowanych w warunkach fragmentaryzacji są z formalnego punktu widzenia analogiczne lub tożsame ze strukturami organizującymi ich postępowanie w sytuacjach zmian powodowanych procesem globalizacji. W obu tych przypadkach, podobnie jak i w innych celowych zachowaniach jednostek, ich jawna aktywność jest planowana w procesie semantycznej regulacji zachowania się. Zasada się zatem – jak stwierdzono w rozdziałach 6. i 7. – na angażowanych w procesie autoprogramowania działań *czynnościach meta*: metaintelektualnych, metaemocjonalnych, wolicjonalnych i metakomunikacyjnych. Ponieważ ich rozwój predysponuje – jak wiadomo – do wszelkich rodzajów intencyjnej działalności, charakterystycznych dla w pełni dojrzałego, zdrowego człowieka, w konsekwencji zatem można stwierdzić, że jest zgodny także z postulatami edukacyjnymi wynikającym z proponowanego w niniejszym opracowaniu modelu absolwenta szkoły wyższej.

8.3.9. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju umiejętności młodzieży akademickiej predysponujących do przeciwstawiania się wzmożonej manipulacji

Autorzy *American Heritage Dictionary*, definiując pojęcie manipulacji piszą: „to sprytnie i nieszczerze zarządzanie, mające na celu osiągnięcie korzyści przez manipulującego”²³. Polski badacz, Tomasz Urban stwierdza: „to świadome wpływanie na uczucia innych by podejmowane przez nich decyzje

²³ Cyt. za D. Lakhani, *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.

były kierowane emocjami, a nie racjonalnym świadomym myśleniem”²⁴. Jeszcze inną opinię wyrażają Wojciech i Marek Wareccy oraz Benedykt Peczeko, terapeuta i specjalista NLP. Oznajmiamy oni: „to zamierzone i intencjonalne wywieranie wpływu na osobę lub grupę w taki sposób, by nieświadomie i z własnej woli realizowała działania zaspakajające potrzeby (realizowała cele) manipulatora”²⁵.

Nierzadko spotyka się opinie, że manipulacja opiera się na szantażu emocjonalnym. Wskazuje się także, iż polega ona na podstępnyim wyludzaniu, czy wymuszaniu nienależnych dóbr, korzyści, czy zysków. Dopuszcza skryte kierowanie ludźmi, w tym instrumentalne posługiwanie się innymi przedsiębrane w celu zdobycia tego, czego manipulator pragnie dla siebie, wbrew potrzebom lub interesom osób, które ulegają manipulacji²⁶. „Manipulację najprościej można określić — stwierdza Katarzyna Witek — jako świadome wywieranie wpływu na jednostkę (jej myśli, emocje i zachowania) lub na grupę po to, by osiągnąć zamierzony cel w taki sposób, że adresat nie zdaje sobie sprawy z tego, iż podlega tego rodzaju oddziaływaniom”²⁷.

Próby manipulacji innymi ludźmi, grupami i warstwami społecznymi, a nawet całymi społeczeństwami obserwuje się współcześnie powszechnie i to coraz częściej, tak w kontaktach osobistych, jak i w oddziaływaniach o charakterze instytucjonalnym (gospodarczym, politycznym, prozdrowotnym, itd.). Szczególne nasilenie przejawów instrumentalnego posługiwania się podmiotami obserwujemy w reklamie i w działaniach propagandowych, Obrona przed mamiącymi ludzi pozornymi wartościami oraz wszelkiego rodzaju korzyściami, przywilejami, czy idcami, które wbrew zapewnieniom manipulatorów, nie będą wdrażane, wymaga naturalnie odpowiedniego przygotowania. Ocenę roli studiów w uczeniu się sposobów działania umożliwiających absolwentom wyższych uczelni uczciwe, efektywne i bezpieczne funkcjonowanie w społeczeństwie w warunkach wzmożonej manipulacji charakteryzują informacje przedstawione na wykresach 34–37.

²⁴ T. Urban, *Obrona przed manipulacją poprzez zrozumienie technik manipulacji*, http://eioba.pl/obrona_przed_manipulacja_poprzez_zro... mod. [pobrano: 06.06.2008].

²⁵ W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji, czyli krótki podręcznik samoobrony*, Wydawnictwo Poltext, 2006; B. Peczeko, *NLP – Prawdy i mity*, Polski Instytut NLP, www.econlp.com/content/view/32/22/.

²⁶ <http://www.dlastudenta.pl/nz/artukul/> Katarzyna Witek, *Modne słowo Manipulacja*.

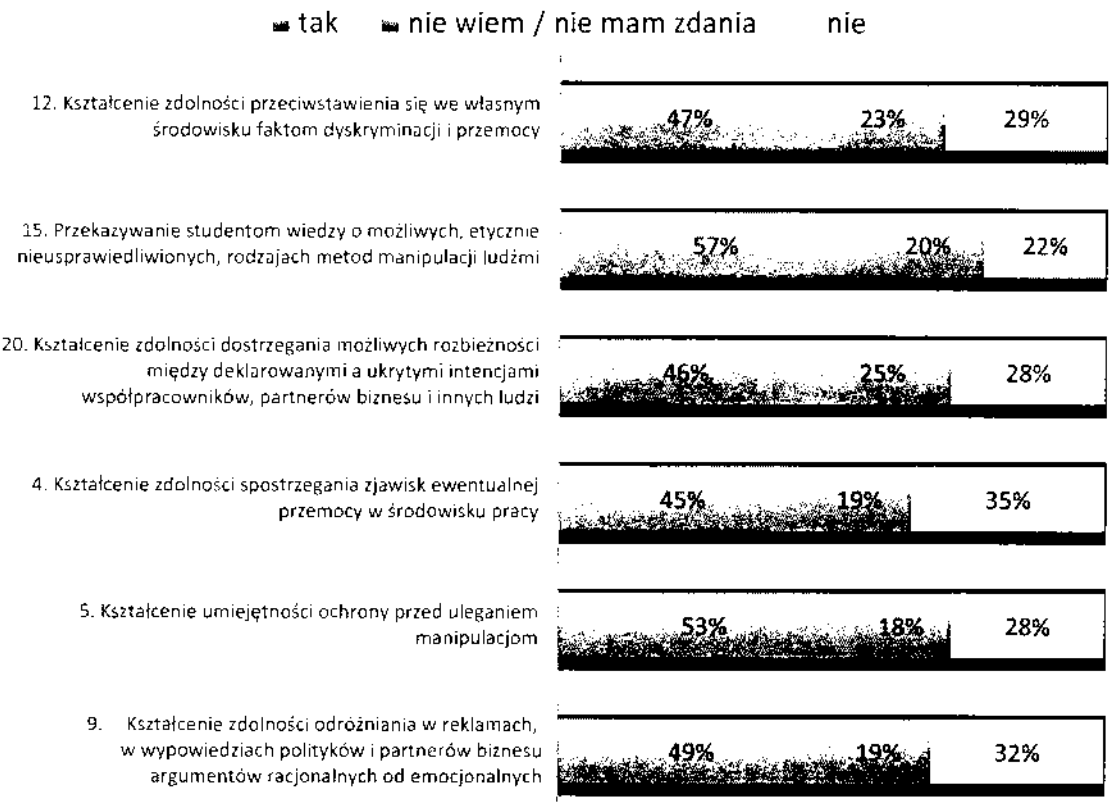
²⁷ *Ibidem*.

Wykres 34

Orena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intencyjnego działania w warunkach wzmożonej manipulacji, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów

Krakowskiej Akademii im. ATM

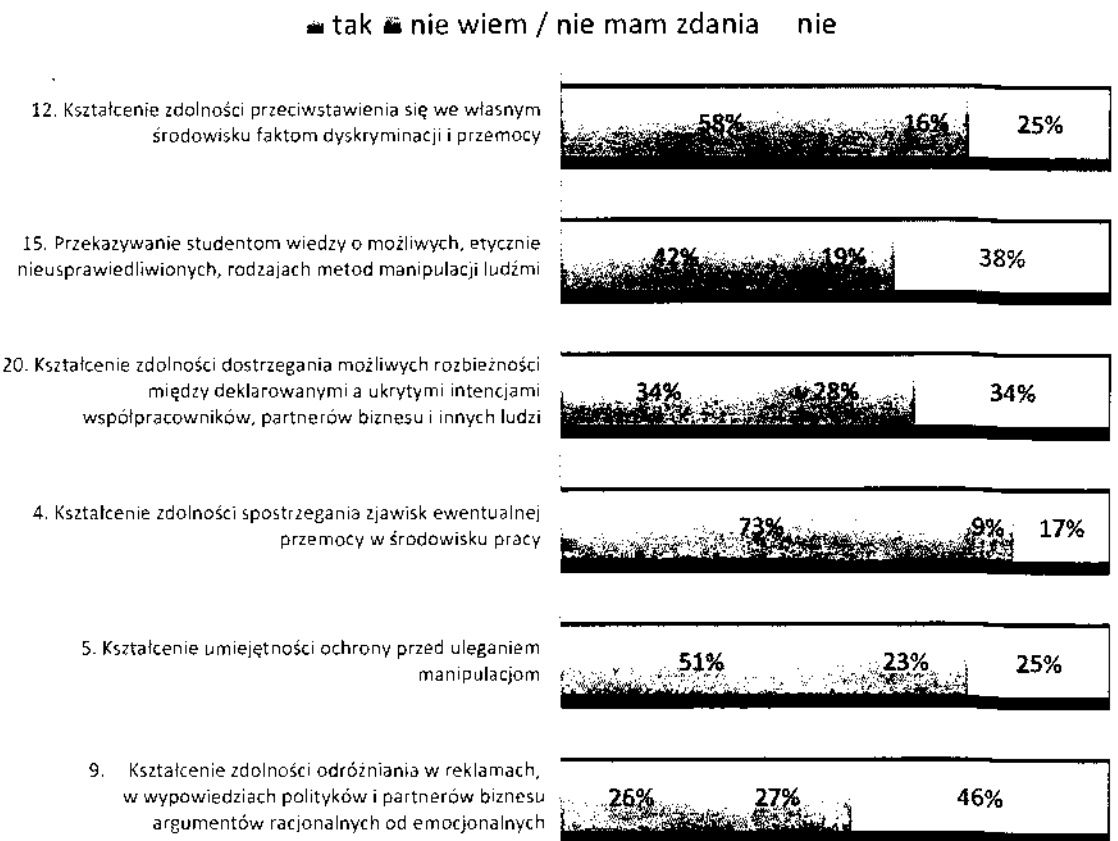
Pierwszy (!) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 35

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intencyjnego działania w warunkach wzmożonej manipulacji, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Pierwszy (I) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 36

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji predysponujących młodzież studentką do intencyjnego działania w warunkach wzmożonej manipulacji, wyrażająca przekonania studentów (Krakowskiej Akademii im. AFM, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną



Wykres 37

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji przedysponujących młodzież studentką do intensywnego działania w warunkach wzmożonej manipulacji, wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną



Zagrożenia powodowane nasilaniem się w społeczeństwie tendencji do manipulowania partnerami interakcji docenia 42% z ogólnej liczby osób badanych, częściej – w stopniu statystycznie istotnym na poziomie $p < ,001$ – studenci Krakowskiej Akademii AFM niż Uniwersytetu Pedagogicznego. Na potrzebę kształcenia umiejętności umożliwiających obronę przed instrumentalnym traktowaniem wskazuje więcej respondentów wówczas, gdy przedstawia przekonania własne (48,4%) niż wtedy, gdy szacuje powszechnie panującą opinię społeczną dotyczącą wzmiankowanej kwestii (37,1%). Najczęściej powtarzają się wypowiedzi podkreślające postulat rozwijania podczas nauki na studiach zdolności predysponujących młodzież do możliwie trafnego spostrzegania zjawisk przemocy w ich przyszłych ewentualnych środowiskach pracy. Zgłasza go 51% z ogólnej liczby osób wyrażających opinię na ten temat.

Najrzadziej jest akcentowany wymóg kształcenia zdolności predysponujących studentów do identyfikowania możliwych rozbieżności między deklarowanymi intencjami ich ewentualnych przyszłych współpracowników – czy partnerów biznesu – a ich ukrytymi motywami postępowania (33,7%). Przedstawiony wynik może wskazywać, że badani studenci przywiązują większą wagę do jawnych zachowań osób, z którymi wspólnie wykonują zadania, niż do ich przeżyć. Na dłuższą metę postawa taka nie sprzyja jednak rozwijaniu owocnej działalności, efektywność wspólnej pracy zależy bowiem także od osobistych sympatii i wzajemnej życzliwości partnerów. Oznacza to prawdopodobnie, że skuteczne próby manipulowania innymi ludźmi, a tym bardziej umiejętne przeciwstawienie się instrumentalnemu traktowaniu przez osoby trzecie, zakładają aktywny udział inteligencji emocjonalnej manipulatora lub – odpowiednio – osoby manipulowanej²⁸.

Słowem, manipulowanie jest działaniem skomplikowanym, organizowanym na kilku różnych poziomach semantycznej i behawioralnej regulacji zachowania się. Wymaga przewidywania reakcji partnerów i oddziaływanie na ich postawy w taki sposób, aby przejawiane przez nich zachowania, mimo kosztów z ich strony, dostarczały manipulatorowi nienależnych mu, osobistych korzyści. Realizacja wspomnianego celu nie byłaby naturalnie możliwa bez koordynacji przez jednostkę instrumentalnie posługującą się innymi odpowiedniej wiedzy i metawiedzy, charakteryzującej przedmiotowe, emocjonalne i komunikacyjne warunki działania. Inaczej mówiąc, zasadza się na orientacji manipulatora w otoczeniu, jego wglądzie w motywacje własne i osób podlegających z jego strony manipulacji oraz przewidywaniu ich reakcji na roztaczane miraże zawierające dynamizujące ich zachowania wizje szczęśliwej przyszłości.

²⁸ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2016; *eadem*, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2016.

Kształcenie umiejętności zapobiegania manipulacjom wymaga optymalizacji rozwoju zdolności i umiejętności rozpoznawania zachowań jednostek usiłujących manipulować partnerami interakcji. Zakłada zatem przekazywanie osobom uczącym się: (a) wiedzy charakteryzującej możliwe sposoby instrumentalnego posługiwania się innymi ludźmi; (b) informacje opisujące sytuacje, w których szczególnie często obserwowano nasilanie się wspomnianej tendencji. Pod innymi względami nie różni się od kształcenia innych form intencyjnego postępowania; tak jak ono zasadza się bowiem na zdolnościach i umiejętnościach warunkujących działania podmiotu przygotowywane w procesie semantycznej regulacji zachowania. Wymaga – jak stąd wynika – stymulacji rozwoju także tych wszystkich sprawności i cech charakteru, które uwzględniono w modelu sylwetki absolwenta prezentowanym w niniejszej książce.

8.3.10. Postrzegane funkcje studiów we wspieraniu rozwoju cech i umiejętności warunkujących trafne poczucie własnej tożsamości

Chociaż w ciągu życia człowiek ustawicznie się zmienia, niemniej zachowuje tożsamość, a także charakteryzuje go mniej lub bardziej trafne poczucie osobistej tożsamości. Zdaje bowiem sobie sprawę, iż pozostaje kimś odrębnym, sam w sobie jedynym i spójnym mimo, że pełni wiele niekoniecznie koherentnych ról społecznych (m.in.: członka określonej rodziny, środowiska pracy, własnej grupy etnicznej, regionu, państwa, kręgu kulturowego, czy społeczności globalnej). Afiliacyjne doznania związane z pełnieniem wymienionych i innych funkcji także warunkują poczucie własnej tożsamości podmiotów, dostarczają im bowiem ku temu zewnętrznych odniesień. Rozróżniamy w konsekwencji cztery konstytutywne przymioty interesującego nas obecnie doznania: (1) poczucie osobowej odrębności; (2) społeczno-kulturową samoidentyfikację jednostki; (3) jej świadomość pozostawania tą samą osobą mimo zmian następujących w ciągu życia; (4) zdawanie sobie sprawy ze spójności systemu własnej psychiki²⁹.

W warunkach dynamicznych zmian następujących w społeczeństwie ponowoczesnym (wywołanych globalizacją, fragmentaryzacją kultury, wielokulturowością, wzmagającymi się tendencjami do manipulowania ludźmi, itd.) poczucie tożsamości wielu jednostek ulega rozchwianiu³⁰. Zaostrzają się

²⁹ S. Niećiuński, *Akademicka edukacja w warunkach fragmentaryzacji kultury i życia społecznego a tożsamość studentów*, [w:] *Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007.

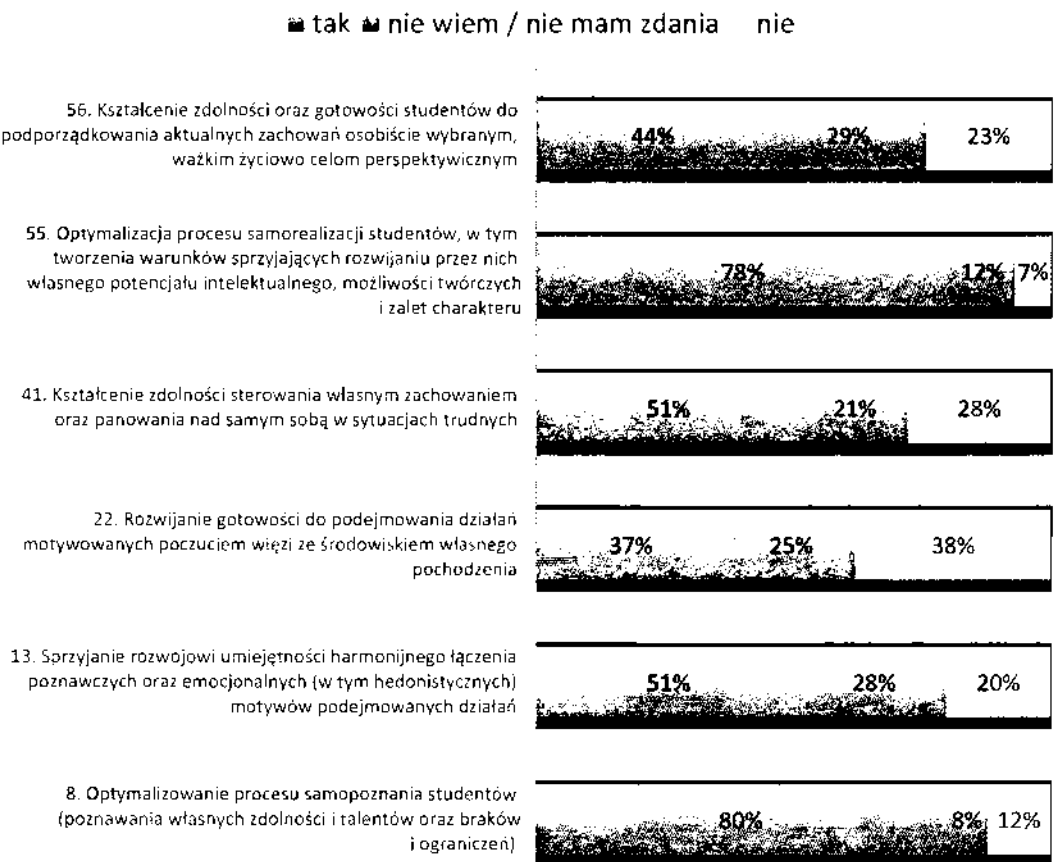
³⁰ *Dylematy tożsamości*, op. cit.; *Tożsamość człowieka*, red. A. Galdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

bowiem sprzeczności między: (*) dążeniem podmiotów do zachowywania autonomii a ich wzrastającym uzależnieniem od instytucji społecznych, (*) między potrzebą racjonalnej i aksjologicznej orientacji w świecie a nadkrytycyzmem wobec wszelkich systemów i kryteriów wartościowań, (*) między naturalną konsumpcją a sztucznie rozbudzonym „apetytem” do nicogranicznego władania luksusowymi dobrami cywilizacji, itd. Rozwiązywanie wymienionych i innych licznych antynomii nurtujących współczesne pokolenie naturalnie wymaga kształcenia; w sytuacji gwałtownych zmian wzmiankowana umiejętność warunkuje bowiem zarówno zachowywanie przez podmiotu tożsamości, jak i jej niezbędne rekonstrukcje. Ocenę roli studiów we wzmiankowanym procesie stymulacji rozwoju odpowiednich kompetencji charakteryzują dane przedstawione na wykresach 38–41.

Wykres 38

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji warunkujących zachowanie i wyrażanie poczucia własnej tożsamości, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. A.M.

Pierwszy (!) intrapsychniczny poziom badań



Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji warunkujących zachowanie i wyrażanie poczucia własnej tożsamości, odzwierciedlająca osobiste przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

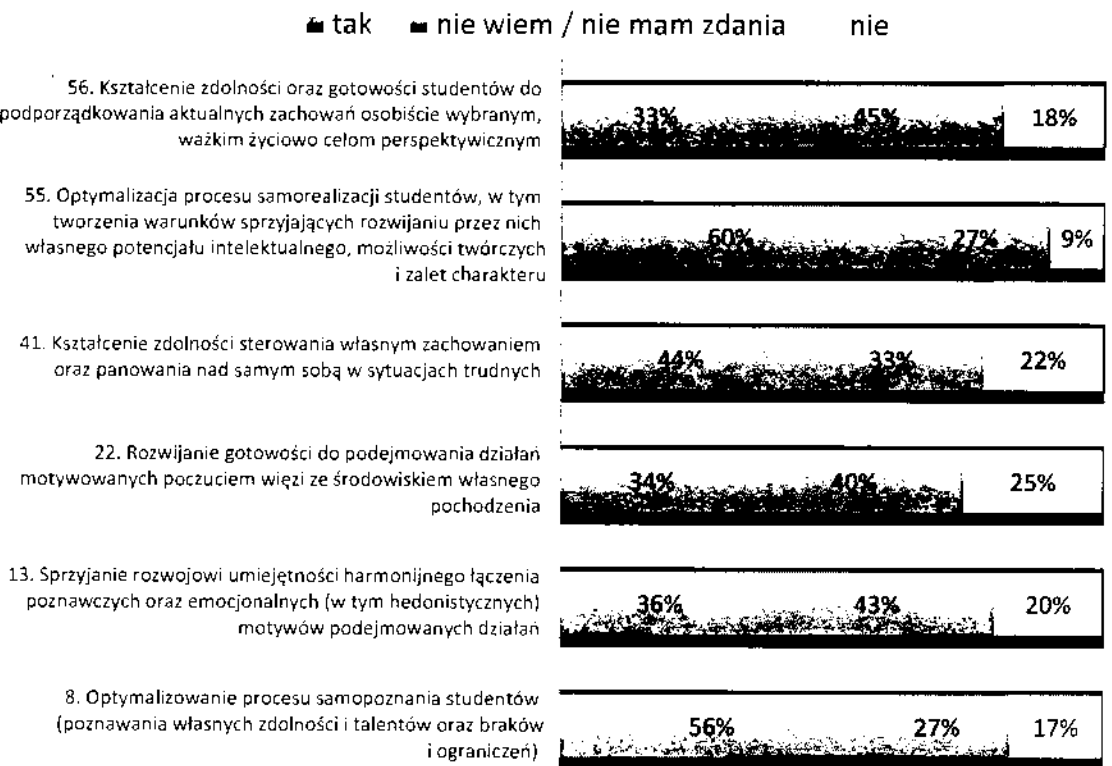
Pierwszy (I) intrapsychiczny poziom badań



Wykres 40

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji warunkujących zachowanie i wyrażanie poczucia własnej tożsamości, wyrażająca przekonania studentów Krakowskiej Akademii im. A.F.M. odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

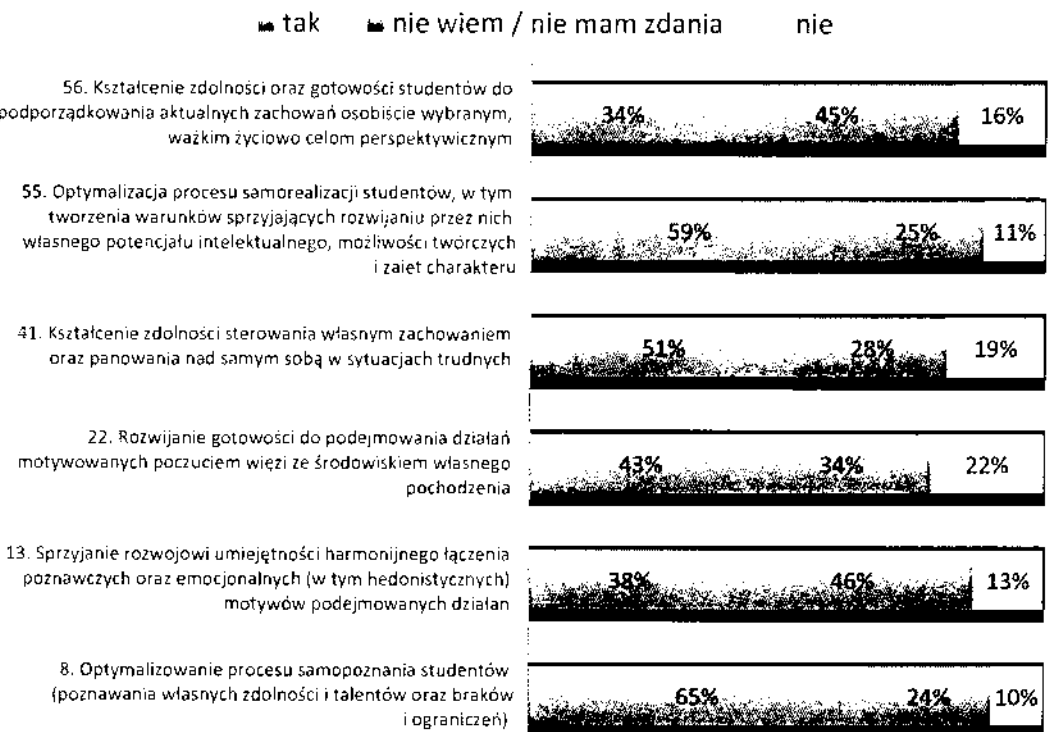
Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wykres 41

Ocena roli studiów w rozwijaniu kompetencji warunkujących zachowanie i wyrażanie poczucia własnej tożsamości, wyrażająca przekonania studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, odzwierciedlające funkcjonującą na ten temat, dominującą w polskim społeczeństwie, opinię społeczną

Trzeci (III) makrospołeczny poziom badań



Wagę studiów w procesie rozwijania kompetencji warunkujących zachowanie i wyrażanie poczucia własnej tożsamości dostrzega 59,5% z ogólnej liczby badanych (w przybliżeniu równie często studenci obu uczelni). Wzmiankowaną edukacyjną potrzebę podkreśla więcej respondentów wówczas, gdy przedstawia przekonania własne (72%) niż wtedy, gdy szacuje dotyczącą tej kwestii opinię społeczną (46,1%). Najczęściej jest powtarzany postulat optymalizowania procesu samopoznania (70,5%), a najrzadziej kształcenia gotowości osób uczących się do podporządkowania aktualnych zachowań wybranym, perspektywicznym celom. Większość respondentów docenia także: (•) potrzebę optymalizacji procesu samorealizacji (69%) oraz (•) zdolności sterowania własnym zachowaniem i panowania nad samym sobą w sytuacjach trudnych (52%).

Przedstawione wyżej różnice między wskaźnikami charakteryzującymi (•) własne przekonania badanych podmiotów a wyrażającymi (•) oszacowania dotyczące panującej w danej kwestii opinii społecznej są prawdopodobnie wyrazem napięcia między osobistymi dążeniami respondentów a tendencjami obserwowanymi przez nich w środowisku. Wskazują prawdopodobnie, że troska uczelni o rozwój zdolności i umiejętności zachowywania przez studentów tożsamości jest, zdaniem badanych, aktualnie niewystarczająca. Postulat intensyfikacji procesu stymulacji ich rozwoju wynika także bezpośrednio z założeń i twierdzeń prezentowanego modelu absolwenta studiów, informacje składające się na metawiedzę stanowią bowiem – w myśl zawartych w nim sądów – podstawę wszelkiego intencyjnego postępowania. Jedynie w obrębie „ja” stykają się bowiem różne sfery doświadczenia podmiotu, a właśnie ono niezmiennie uczestniczy w kreowaniu wizji pożądanej przyszłości, tworzeniu programów ich realizacji, podejmowaniu decyzji i wdrażaniu postanowień.

Podsumowanie

Powstaje pytanie, czy wyniki badań przedstawionych w niniejszym rozdziale weryfikują pozytywnie proponowany w niniejszej książce model sylwetki absolwenta szkoły wyższej, czy przeciwnie są z nim sprzeczne. Odpowiadając, warto zwrócić uwagę, po pierwsze, że większość respondentów ocenia postulaty edukacyjne uwzględnione w stosowanym przez nas *Kwestionariuszu* jako wartościowe i pożyteczne a w konsekwencji, jako warte wdrażania. Po drugie, trzeba zauważyć, że wspomniane postulaty bądź: bezpośrednio korespondują z konstytutywnymi tezami rozważanego modelu, bądź też pośrednio z nich wynikają. Po trzecie, trzeba pamiętać, iż w myśl przeprowadzonych wyżej wywodów w zadaniach edukacyjnych uczelni przedstawionych

do oceny badanym studentom w prezentowanej im metodzie badań należy upatrywać zasadnicze warunki efektywnego urzeczywistniania weryfikowanego przez nas modelu sylwetki absolwenta studiów.

Uwzględniając sformułowane przed momentem argumenty należy udzielić – jak sądzę – twierdzącej (pozytywnej) odpowiedzi na pytanie postawione w punkcie wyjścia niniejszego *Podsumowania*. Ustalenia oparte na informacjach zgromadzonych w procesie przeprowadzonych przez nas empirycznych badań istotnie w jakimś stopniu weryfikują proponowany model oraz w pewnym zakresie go konkretyzują, oświetlają i precyzują sposób realizacji wynikających z niego postulatów edukacyjnych. Nie oznacza to naturalnie, że wnioski wynikające z danych analizowanych w niniejszym rozdziale można uogólnić, nie da się tego uczynić. Odnoszą się one wyłącznie do grupy osób badanych i pośrednio do uczelni, w których był wypełniany *Kwestionariusz*, a to oznacza w konsekwencji, że rozważany model wymaga dalszej empirycznej weryfikacji.

Charakterystykę sylwetki absolwenta wyższej uczelni przedstawioną w niniejszej książce należy traktować zatem jako próbę określenia psychologicznych przesłanek pedagogiczne pożądaných rezultatów edukacyjnej działalności szkół akademickich, jedną wśród wielu tego rodzaju szkiców. Ewentualne prace zdążające do jej pełnej weryfikacji powinny obejmować – jak sądzę – m.in. wnikliwą, interdyscyplinarną dyskusję nad rozwiniętą w 2. rozdziale oraz pogłębioną w 6. i 7. rozdziale, harmonizacyjną koncepcją regulacji zachowania się. Naturalnie równie potrzebne są także prace empiryczne, szczególnie przedsięwzięte w celu weryfikacji głównych idei oraz edukacyjnie ważkich tez wynikających z rozważanego modelu. Dokonać w nich należy m.in. konfrontacji efektów: (•) jego próbných wdrożeń dla realizacji celów przyświecających wyższym uczelniom działającym w warunkach współczesnego, ponowoczesnego społeczeństwa z (•) uzyskiwanymi w tym zakresie ich dotychczasowymi osiągnięciami.

Członkowie zespołu prowadzącego referowane badania już wykonali kilka wstępnych prób wspomnianej wyżej analizy socjologicznych uwarunkowań pracy uczelni wyższych, funkcjonujących w ostatnich dziesięcioleciach XX i pierwszych dziesięcioleciach XXI wieku³¹. Adekwatna ocena wartości edukacyjnej przedstawionego modelu jest limitowana jednak możliwością dokonania jego odpowiednich wdrożeń w ramach aktualnie trwającej refor-

³¹ Patrz m.in.: S. Nieciuiński, *Fragmentaryzacja systemu społeczno-kulturowego wyższej uczelni a tożsamość studentów*, [w:] M. Kielar-Turska, *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009; *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształcenia kompetencji nauczycielskich*, red. J. Aksman, S. Nieciuiński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012; *Kształcenie kompetencji w biegu życia człowieka*, red. J. Aksman, S. Nieciuiński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

my szkolnictwa wyższego. Teoretycznie można założyć, że sprzyjałyby one urzeczywistnieniu przyświecających jej celów m.in. dlatego, iż jednym z jej zadań jest – jak wiadomo – dostosowanie szkół wyższych do dokonujących się aktualnie przeobrażeń cywilizacyjnych. Rezultaty postulowanej adaptacji wyrażać się przy tym powinny doskonalszym niż dotychczas kształceniem zdolności i cech charakteru studentów, niezbędnych im dla rozumienia, formułowania rzeczowych diagnoz oraz podejmowania i efektywnej realizacji wyzwań współczesności.

Uwagi końcowe

Przedstawiony w niniejszej książce model sylwetki psychicznej absolwenta wyższej uczelni zasadza się – jak stwierdzono – na koncepcji *harmonizacji związków łączących podmiot z otoczeniem*. Zawarto w niej pogląd, iż ludzkie jednostki są istotami aktywnymi i kreatywnymi, zdolnymi wywierać wpływ i przekształcać rzeczywistość, lecz nie w pełni samodzielnie, wymagającymi bowiem dopełniana z zewnątrz. Odnotowany brak autonomii podmiotów jest źródłem ich dążenia do współbrzmienia ze środowiskiem, współwystępującego ze zdolnościami: (•) refleksji nad zdarzeniami oraz (•) programowania czynów. Zasadza się na nich *proces semantycznej regulacji zachowania*, umożliwiający jednostkom *homo sapiens* – z jednej strony – intencyjne rozwiązywanie problemów dysharmonizujących układ człowiek–świat oraz – z drugiej – podwyższanie stopnia charakteryzującej go harmonii.

Wspomniany proces angażuje różne sfery doświadczenia podmiotu aktywowane przeżyciami wzbudzającymi przez docierające doń informacje napływające z systemu jednostka–otoczenie. Określają go – jak wynika z powyższego – wiedza i zdolności intelektualne podmiotu, budzące się w nim motywacje i uczucia oraz osobiste wybory celów, środków i metod postępowania. Działania w myśli podlegają *regulacji semantycznej*, co oznacza m.in., że zależą od treści doznań jednostki, nie zaś od czasowo przestrzennych zależności, występujących między ich desygnatami w świecie naturalnych, fizykalistycznych zdarzeń. Inaczej mówiąc, przebiegają niejako poza czasem i przestrzenią, skąd wynika znowu, iż efektywność *semantycznej regulacji zachowania*, w jakimś stopniu jest pochodną jakości konstytuujących ją struktur i procesów psychicznych.

Skutecznej realizacji zadań powierzanych absolwentom wyższych uczelni przez społeczeństwo sprzyja – w myśl prezentowanych w książce wywodów – poziom rozwoju charakteryzujący osoby w pełni dojrzałe psychicznie. Jednostki uzyskujące go wyróżniają się opanowaniem *postformalnych* sposobów operowania wiedzą, w tym dojrzałych, opartych na operacjach *metapoznaw-*

czych, metod przetwarzania danych wykorzystywanych w pracy zawodowej. Postformalne formy myślenia umożliwiają – jak stwierdzono – wieloaspektowe ujmowanie rzeczywistości, konieczne dla trafnego diagnozowania sytuacji zadaniowych, podlegających ustawicznym zmianom w zglobalizowanym, współczesnym świecie. Pozwalają podmiotom nie tylko skutecznie rozwiązywać problemy i tym samym zapobiegać destrukcji układu człowiek–otoczenie, lecz także przewidywać możliwość ich pojawienia się oraz podejmować działania uprzedzające i rekonstrukcyjne, w tym owocujące podwyższeniem poziom współbrzmienia konstytuujących go składowych.

Absolwentów wyższych uczelni powinno wyróżniać poczucie wolności, racjonalność, krytycyzm, kreatywność, umiejętność wcielania decyzji w życie i inne cechy charakteru przedstawiane w książce w kategoriach operacyjnych. Łącznie z przymiotami intelektu warunkują one, niezbędną osobom legitymujących się dyplomem ukończenia studiów, zdolność intencyjnego powstrzymania się od zachowań destrukcyjnych. Równocześnie składają do przedsięwzięcia i rozwijania działań *transgresyjnych*, *komplementarnych* i *autowalentnych*, owocujących stopniowym podwyższaniem poziomu współbrzmienia jednostek z otoczeniem. Wyrażają się także, przypisaną ludziom dojrzałym psychicznie, gotowością do przyjmowania odpowiedzialności za samych siebie (w tym za efekty własnego postępowania), a także za inne osoby, w tym szczególnie za partnerów interakcji.

Odnutowane w modelu przymioty są traktowane przez autora tekstu jako pożądane u wszystkich absolwentów uczelni wyższych, niezależnie od kończonego przez nich kierunku studiów. Interpretowane w świetle *harmozonizacyjnej koncepcji regulacji zachowania* się mogą zatem pełnić rolę punktów orientacyjnych ułatwiających prowadzone aktualnie redefinicje procesu akademickiego kształcenia młodzieży. Warte są przedyskutowania w ich tle m.in.: cele edukacji, kryteria rekrutacji na studia, wymogi egzaminacyjne, programy i treści kształcenia. Autor ma nadzieję, że wyniki poświęconego im dyskursu w jakimś stopniu powinny sprzyjać dalszej racjonalizacji obecnie wprowadzanej, systemowej reformy szkolnictwa wyższego, a także inspirować programowanie kolejnych badań nad jej rezultatami.



Literatura

- Adamski F., *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2011.
- Allport G.W., *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.
- Allport G.W., *Becoming: Basic Considerations for Psychology of Personality*, Yale University Press, New Haven 1955.
- Arlin P.K., *Cognitive development in adulthood: a fifth stage?*, „Developmental Psychology” 1975, nr 11, s. 602, 606.
- Arlin P.K., *Problem solving and problem finding in young artists and young scientists*, [w:] *Adult development*, t. 1: *Comparisons and applications of developmental models*, M.L. Commons et. al. (eds.) Praeger Press, New York 1989, s. 197–217.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Ascione F.R., *The role of peer and adult models in facilitating and inhibiting children's prosocial behaviour*, „Generic Psychology Monographs” 1982; Vol. 106, s. 239–255.
- Bauman Z., *Żyjąc w czasie pożyczonym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Beck A.T., *Cognitive therapy. Nature and relation to behavior therapy*, „Behavior Therapy”, 1970, nr 1, New York s. 184–200.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 432–458.
- Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, (tłum. i słowo wstępne J. Niżnik), PIW, Warszawa 1983.
- Berline D.E., *Struktura i kierunek myślenia*, PWN, Warszawa 1969.
- Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*, Preeger Press, New York 1984, s. 216–239.
- Bierówka J., *Re: konstrukcja tożsamości – zabiegi autodefinicyjne w środowisku skonwertowanych mediów*, [w:] *Stare i nowe konteksty socjalizacji. Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007.
- Bigeleisen-Żelazowski B., *Zarys psychologii pracy*, Warszawa 1967.
- Block J., Funder D.C., *Social roles and social perception. Individual differences in attribution and error*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986; Vol. 51, nr. 6, s. 001–008.
- Bowlby J., *Attachement et perte: la séparation et colère*, PUF Paris 1980.
- Brzeziński J., *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994.
- Brzeziński J., *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1.
- Buber M., *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, IW PAX, Warszawa 1992.
- Buckingham: *The Society of Research into Higher Education & The Open University Press*, London 1993.
- Chapman L.J., Chapman J., *Problems in measurement of cognitive deficits*, „Psychological Bulletin” 1973, s. 380–385.

- Chapman L.J., *Studies of psychodiagnostic errors of observations as a contribution toward a non-dynamic psychopathology of everyday life*, [w:] *Advances in experimental clinical psychology*, red. H.E. Adams, W.K. Boardman, Braunschweig: Pergamon Press, New-York-Oxford-Toronto-Sydney 1971, s. 123–165.
- Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Colby A., Lieberman G.J., Kohlberg L., *A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development*, The University of Chicago Press, IL: Chicago 1983.
- Dąbrowski K., *O dezintegracji pozytywnej: Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1964.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 29.
- Derrida J., *Marginesy filozofii*, przeł. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek, Wydawnictwo KR, Warszawa 2002.
- Diederik A., Apostel L., Moor de B. et al., *World Views: from fragmentation to integration*, VUB Press, Brussels 1994, s. 4.
- Dindia K., *Self-disclosure research: Advances through meta-analysis*, [w:] *Interpersonal Communications: Advances through meta-analysis*, red. M.A. Allen, P.W. Preiss, M.B. Gayle, N. Burrell, Erlbaum Mahwah, New Jersey 2000.
- Durkheim E., *Samobójstwo: Studium z socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 500.
- Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń 1996.
- Elis A., *Reason and emotion in psychotherapy*, Lyle Stuart Press, New York 1961.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Żysk i S-ka, Poznań 2004.
- Fabiś P., *Emile Durkheim jako teoretyk kultury. Poznańskie Studia Etnologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 176.
- Festinger L., *A theory of cognitive dissonance*, Row and Peterson, Evanston 1957.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Frankl V.E., *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Frankl V.E., *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, PWN, Warszawa 1982.
- Funder D.C., *Errors and mistakes. Evaluating the accuracy of social judgment*, „Psychological Bulletin” 1987, Vol. 101, nr 1, s. 75–90.
- Gane R.M., Briggs L.B., *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart, Winston, New York 1974.

- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PWN, Warszawa 2008.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2016.
- Gurba E., *Adaptacyjny charakter myślenia*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, 1997, 22 July, nr 2, s. 181–192.
- Heylighen F.P., *Post-Modern Fragmentation*, Principia Cybernetica Web, 22 July, 1997.
- Hobit A., *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Homans G., Schneider D.M., *Marriage, Authority and Final Causes: A Study of Unilateral Cross-Cousin Marriage*, New York 1955.
- Homans G., *The nature of social science*, New York 1967.
- Homme L.E., *Perspectives in psychology. Control of coverants, the operations of the mind*, „Psychological Record” 1965, Vol. 15, s. 120, 501–511.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972, s. 74.
- Ivey A., Ivey E., Bradford M., Simsek-Morgan L., *Counseling and Psychotherapy*, Allyn & Bacon, Washington 1997.
- Ivey E., Ivey A., Gonçalves O., *Developmental therapy. Integrating developmental posess into the clinical practice*, „Journal of Counseling and Development” 1988, Vol. 66, s. 406–413.
- Kempny M., *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. Władysław Kwaśniewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 242.
- Kenrick D.T., Funder D.C., *Profiting from controversy lessons from the person-situation debate*, „American Psychologist” 1988, Vol. 43, nr 1, s. 22–34.
- Kerr C., *The Uses of University*, Harvard University Press, Cambridge 2014.
- Kilpatrick W.H., *The Project Method, Teachers College Record*, New York 1918.
- Kliś M., Nieciński S., *Poradnik. Rozwój problemy i zagrożenia. Wybór zawodu*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.
- Knapieńska A., *PAN o uniwersytecie przyszłości*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7, s. 68–69.
- Kochel B., *Od episteme do creatio*, [w:] *Filozofować w kontekście nauki*, red. M. Heller, A. Michalik, J. Życkiński, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1987.
- Kohlberg, L., *Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization*, [w:] *Handbook of socialization theory*, red. D.A. Goslin, Chicago 1969.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986.
- Kozielecki J., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, „Studia Filozoficzne” 1984.
- Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność, czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach*, red. M. Kapiszewska, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- Krapiec M.A., *Dziela. Ja. Człowiek*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.
- Krokowski M., Rydzewski P., *Inteligencja emocjonalna*, Imperia SC, Łódź 2004.

- Kształcenie kompetencji w biegu życia człowieka*, red. J. Aksman, S. Nieciurński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- Kujawiński J., *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.
- Kwiatkowska I.I., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Labouvie-Vief G., *Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, t. 25, s. 161–191.
- Lakhani D., *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.
- Landes D., *Kultura przesądza prawie o wszystkim*, [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, red. I.E. Harrison, S.P. Huntington, Poznań 2003, s. 58.
- Leibniz W., *Główne pisma metafizyczne*, przeł. S. Cichowicz, J. Domański, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995.
- Leszczyńska D., *Projekt filozofii vitalnej, w ujęciu José Ortegi Y Gasseta*, „Roczniki Filozoficzne” 2009, t. LVII, nr 1.
- Leśniak K., Franciszek Bacon, „Myśli i Ludzie”, Wiedza Powszechna, Warszawa 1961.
- Liberska H., *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [w:] *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2003.
- Lofland J., Stark R., *Becoming a world-saver A theory of conversion to a deviant perspective*, [w:] *Readings in social psychology*, red. A.R. Lindesmith, Dryden Press, Hinsdale, Illinois 1975, s. 364–382.
- Łobocki M., *Teoria wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 33.
- Łukaszewski W., Doliński D., Matuszewski T., Ohme R.K., *Manipulacja*, Wydawnictwo Smak Słowa, Poznań 2012.
- Mahoney M.J., *Cognition and behavior modification*. Mass.: Ballinger Publishing Co., Cambridge 1974.
- Malinowski M., *Szkie z teorii kultury*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Marody M., *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1987.
- Maruszewicz M., *Spółczesność informacyjna i praca*, [w:] *Spółczesność informacyjna i jego technologia*, red. B. Sosńska-Kalata, K. Materska, W. Gliński, SBP, Warszawa 2004.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 1990, s. 213, 214.
- Materska M., *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego*, [w:] *Psychologia czynności*, red. I. Kurcz, D. Kądziałowa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002, s. 12.
- Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Mc Kay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, wstęp A. Kłosowska, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 532.

- Meichenbaum D.H., *A cognitive-behavior modification approach to assessment*, [w:] *Behavioral assessment. A practical handbook*, red. M. Hersen, A.S. Bellack, Pergamon Press, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt 1976, s. 143–168.
- Meichenbaum D.H., *Metody Autoinstrukcji*, „Nowiny Psychologiczne” 1985, nr 1–2, s. 19–61.
- Meichenbaum D.H., *Toward a cognitive theory of self-control*, [w:] *Consciousness and self-research*, red. G.E. Schwartz, D. Shapiro, Plenum Press, New York 1975.
- Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Mikina A., *Jak wykonywać zadania metodą projektów?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Mikułowski Pomorski J., *Wizja społeczna w warunkach fragmentaryzacji*, [w:] *Kultura – media – społeczeństwo. Księga jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego*, KUL, Lublin 2007, s. 201–222.
- Mikułowski Pomorski J., *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny. Rekompozycja poprzez fragmentaryzację. Transformacje*, http://www.zjazd-pts.uz.zgora.pl/grupy_stand.html.
- Mikułowski Pomorski J., *Fragmentaryzacja w mediach: proces i narzędzie*, [w:] *Studia nad mediami i komunikowaniem masowym. Teoria – rynek – społeczeństwo*, red. J. Fras, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 28–45.
- Mikułowski Pomorski J., *Komunikacja wobec procesów fragmentaryzacji*, [w:] *Spółeczeństwo informacyjne – wizja czy rzeczywistość?*, red. L.W. Heber, M. Niezgoda, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Kraków 2006, s. 92–104.
- Morrungstar C., *Dekonstrukcja dla każdego, czyli moja przygoda z postmodernizmem*, tł. M. Jedliński, „Tygiel Kultury” 1997, nr 5, s. 19–27.
- Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse P.E., *Psychologia społeczna. Studium interakcji międzyludzkich*, PWN, Wrocław 1970.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000.
- Nieciński S., *Contexts of 21st-century education. Psycho-pedagogical analysis*, [w:] *Poland–Slovenia–The Word. Challenges of Present-Day Education*, red. A. Kozłowska, J. Mursak, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.
- Nieciński S., *Fragmentaryzacja systemu społeczno-kulturowego wyższej uczelni a tożsamość studentów*, [w:] *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, red. M. Kieciar-Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Nieciński S., *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 15–27.
- Nieciński S., *Rozwój społeczny dzieci sześciu- i siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1975, z. 2.
- Nieciński S., *System pozaszkolnej edukacji dzieci uzdolnionych plastycznie w Słowenii. Psychopedagogiczna analiza działalności Domu Pionierskiego w Lublanie oraz Regionalnego muzeum w Koprze*, [w:] *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

- Niemczyński A., Kmieć E., *Uniwersalność rozwoju moralnego. Zastosowanie schematu Kohlberga do próbek danych polskich*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczne” 1989, nr 6, s. 93–11.
- Nowak G., *Trwanie przy wartościach*, „Forum Akademickie” 1998, nr 3.
- Nowy Testament: Kazanie na górze* (Mt 7, 12); *Miłość nieprzyjaciół* (Łk. 6, 31).
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 120.
- Olejnik M., *Neo- i postpiagetowskie modele rozwoju inteligencji*, „Psychologia Wychowawcza” 1994 nr 2, 97–108.
- Osmólska-Mętrak A., *Alma Mater Studiorum*, „Wiedza i Życie” czerwiec 2006.
- Palka S., *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Zimny, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2000, s. 66–67.
- Parsons T., *Struktura społeczna a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.
- Pedagogika medialna*, t. 1–2, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.
- Perls F.S., *Ego, hunger and aggression*, Vintage Books, New York 1947.
- Perls F.S., *Four lectures*, [w:] *What is Gestalt therapy?*, red. J. Fagan, I.L. Shephard, Perennial Library, Harper and Row, Publishers, New York–Evanston–San Francisco–London 1973.
- Perls F.S., *Gestalt Therapies verbatim*, Real People Press, Calif., Lafayette, 1969.
- Perls L., *One Gestalt therapist's approach*, [w:] *Gestalt therapy now*, red. J. Fagan, I.L. Shephard, Harper and Row Publishers, Harper Colophon Books, New York–Evanston–San Francisco–London 2014.
- Perry W.G., *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, New York 1968.
- Person to person*, red. S.B. Ransom et al., Pocket Books Ltd., New York 1972.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa 1967.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.
- Piątkowska B., *Pedagogika. Wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Wałbrzych 2004.
- Polańska A., *Sztuka studiowania*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 1997.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Popek S., *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Positive psychology: Advances in understanding adult motivation*, J.D. Sinnott, Springer Publishing, New York 2013.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne. Resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształcenia kompetencji nauczycielskich*, red. J. Aksman, S. Nieciński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1979, s. 320.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempala, PWN, Warszawa 2001.

- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 445–461.
- Radykalny konstruktoryzm. Antologia*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryz, E. Szczerbuk, Wydawnictwo Gajt, Wrocław 2012:
- Ratajczak Z., „Forum Akademickie” 1997, nr 6.
- Rauch M., *Antypedagogika – znaki zapytania*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1993, nr 2.
- Richards F.A., Commons M.L., *Postformal cognitive developmental theory and research: a review of its current status*, [w:] *Higher stages of human development*, red. C.N. Alexander, E.J. Langer, Oxford University Press, New York 1990, s. 139–162.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2015.
- Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus Press, Wrocław 1991.
- Rogers C.R., *The interpersonal relationship. The guidance*, [w:] *A new trend in psychology*, red. C.R. Rogers, R. Dymond with contributions from E.T. Gendlin, J.M. Schlien, N.W. Van Dusen, Pocket Books, New York 1972.
- Rogers C.R., *Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person*, [w:] *Person to person*, red. C.R. Rogers, B. Stevens et. al., Pocket Books Ltd., New York 1972.
- Rogers C.R., *Uczyć się jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa 1978, s. 289–302.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Schoenebeck Von H., *Antypedagogika w dialogu: wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1991.
- Schoenebeck Von H., *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994, s. 38.
- Schütz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. D. Lachowska, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa 1984, s. 137–192.
- Schwartz R.M., Gottman J.M., *A task analysis approach to clinical problems. A study of assertive behavior*, Indiana University Press, Indiana 1974.
- Schwartz R.M., *The internal dialogue. On the asymmetry between positive and negative coping thoughts*, „Cognitive Therapy and Research” 1986, Vol. 10, nr 6, s. 591–605.
- Shill E., *The Academic Ethics*, London 1984.
- Sinnot J.D., *Postformal reasoning the relativistic stage*, [w:] *Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*, red. M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon, Praeger Press, New York 1984, s. 298–326.
- Skinner B.F., *Poza wolnością i godnością*, PIW, Warszawa 1978.
- Skinner B.F., *Zachowanie się organizmów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Skulicz D., *Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej*, s. 33, [w:] *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność, czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, red. M. Kapiszewska, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

- Smart B., *Postmodernizm*, seria *Kluczowe idee*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 213.
- Sobczak J., „*Norwe Wychowania*” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1928–1939), Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 11.
- Sokal A., Bricmont J., *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Prószyński i S-ka, 2004.
- Stawnicka-Zwiahel E., *Stworzeni do relacji. Dialogiczne inspiracje Martina Bubera*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Sternberg R.J., *Próba wersyfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, t. 44, nr 4, s. 375–405.
- Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001.
- Sternberg R.J. *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, Viking, Yale University, Office of Public Affairs, New York 1988.
- Straś-Romanowska M., *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa–Wrocław 1995.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projekt środowiskowy*, red. J. Woźnicki, E. Chmielecka, C. Kochalski, A. Krasniewski, J. Lubacz, M. Luterek, R.Z. Morawski, J. Wilkin, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Stróżewski W., *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. XXVI, s. 29.
- Szaccki J., *Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, PWN, Warszawa 2010.
- Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Szmatka J., Kempny M., *Współczesne teorie wymiany. Wprowadzenie*, [w:] *Współczesne teorie wymiany społecznej*, red. J. Szmatka, M. Kempny, PWN, Warszawa 1992, s. 5–71.
- Sztejnberg A., Jasiński T., *Wybrane aspekty szkolnego uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2015.
- Sztejnberg A., Jasiński T., *Szkola przyjazna wszystkim. Edukacja zdrowotna – środowisko fizyczne – klimat społeczny*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2014.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 93–94.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Sztompka P., *What a wonderful world*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25.
- Sztumska B., *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich*, [w:] *Wartości humanistyczne a problemy wolnego świata*, red. S. Folaron, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1993.
- Szysko-Bohusz A., *Przygotowanie dzieci i młodzieży w tym młodzieży akademickiej do całonocowego samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji*, [w:] *Kształtowanie kompetencji w biegu życia człowieka*, red. J. Aksman, S. Nieciński, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- Śliwierski B., *Pedagogika dziecka. Studium przypadku*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Śliwierski B., *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa 2003.
- Śliwierski B., *Antypedagogika a wyzwolenie z pedagogiki*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 37.
- Śliwierski B., *Antypedagogika*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.

- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1982.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.
- Tolman E.C., *Purposive behavior in animals and men*, The Century Company, New York 1930.
- Tomaszewski T., *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1977, s. 493.
- Tożsamość człowieka*, red. A. Galdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 2004.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Warecki W., Warecki M., *Słowo o manipulacji, czyli krótki podręcznik samoobrony*, Wydawnictwo Poltext, 2006.
- Wilkożewska K., *Wariacje na postmodernizm*, wyd. 2, Wyd. Universitas, Kraków 2008.
- Wittrock B., *The modern university: The three transformations*, [w:] *The European and American University since 1800*, red. S. Rothblatt, B. Wittrock, Cambridge University Press, Cambridge 1993, s. 298–314, 317.
- Wnuk-Lipińska E., *Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1997, nr 9.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.
- Wolność i jej granice. Polskie dylematy*, red. J. Kłoczowski, Ośrodek Myśli Politycznej, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2007.
- Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, red. P. Bąbel, P. Ostaszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Wygotski I., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Żysk i S-ka, Poznań 2001.
- Żebrowska D., *Wpływ stygmatyzacji na niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2001.

ANEKS

S. Nieciński, M. Kliś, J. Aksman

Dodatek

Kwestionariusz badania opinii na temat sposobu przygotowania młodzieży studenckiej do realizacji doniosłych społecznych wyzwań XXI wieku

Instrukcja

Celem badań prowadzonych za pomocą tego Kwestionariusza jest poznanie *opinii* na temat *sposobu przygotowania* młodzieży studenckiej, podczas odbywanych prze nią studiów, do realizacji *doniosłych społecznych wyzwań XXI wieku*. Lista edukacyjnych zadań wyższych uczelni rozważanych z określonego w ten sposób punktu widzenia składa się z 60 punktów. Przedstawiono je po kolei w pierwszej kolumnie Kwestionariusza, przy czym równolegle, w drugiej kolumnie, umieszczono, odnoszące się do każdego z nich, trzy niżej sformułowane, następujące pytania:

1. Czy stymulowanie rozwoju kompetencji studentów, umożliwiających realizację zadania sprecyzowanego w danym punkcie Kwestionariusza jest – *Twoim zdaniem* – obowiązkiem wyższej uczelni, czy przeciwnie, uważasz, że nie wchodzi w zakres jej powinności?

2. Czy w *opinii społecznej* funkcjonującej w Polsce przeważa pogląd, że realizowanie rozważanego zadania jest obowiązkiem szkół wyższych, czy przeciwnie, dominuje przekonanie, że nie jest to ich obowiązkiem?

3. W jakim stopniu odnotowane zadanie jest realizowane podczas studiów w codziennej *praktyce edukacyjnej* Twojej własnej Uczelni?

Odpowiadając na sprecyzowane wyżej pytania, posłużyć się powinienś niżej przedstawionymi *skalami ocen*, prezentowanymi w trzeciej kolumnie Kwestionariusza. Pomocne w tym zakresie skale, odnoszące się do dwu pierwszych kwestii, są dokładnie *takie same*. W obu przypadkach słowo „*Tak*” oznacza odpowiedź twierdzącą na zadane pytanie, „*Nie*” – przeczącą, natomiast znak „?” oznacza, że nie jesteś w stanie jednoznacznie rozstrzygnąć postawionej kwestii.

Do trzeciego pytania odnosi się *skala trójstopniowa*. Posłużysz się nią określając stopień faktycznej realizacji rozważanego zadania w codziennej edukacyjnej praktyce Uczelni podczas Twoich własnych studiów. Liczby na omawianej skali trójstopniowej oznaczają odpowiednio: „1” – *niesatysfakcja* –

nujący stopień realizacji rozważanego zadania, „2” – *satysfakcjonujący* stopień jego realizacji, a „3” stopień – *wysoki* lub *bardzo wysoki*.

Aby wypełnić *Kwestionariusz* powinienś otoczyć kółkiem odpowiedzi odzwierciedlające Twoje osobiste przekonania.

Pamiętaj, że:

- Badania służą ważkim celom naukowym i dydaktycznym;
- Gwarantujemy Ci całkowitą anonimowość;
- Formułując odpowiedzi na pytania *Kwestionariusza* uwzględniać powinienś ogół czynników działających w szkole wyższej wywierających wpływ na rozwój osobowości, kompetencji i tożsamości studentów. Wiadomo przy tym, że zależy on nie tylko od kształcenia i samokształcenia studentów lecz także od aktywności własnej poszczególnych osób, organizacji życia społeczności akademickiej, jakości wyposażenia sal i bibliotek szkoły oraz od wielu innych różnorodnych czynników łącznie składających się na system społeczno-kulturowy danej uczelni.

Arkusz odpowiedzi znajdziesz na kolejnych stronach

Arkusz odpowiedzi

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
1. Kształcenie kompetencji zawodowych odpowiadających danemu kierunkowi studiów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
2. Rozwijanie otwartości i gotowości intelektualnej oraz emocjonalnej wobec usprawiedliwionych etycznie zmian społecznych, kulturowych i technologicznych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
3. Poglębianie wiedzy oświatlającej międzynarodowe uwarunkowania pracy w zawodach odpowiadających przedmiotowi studiów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
4. Kształcenie zdolności spostrzegania zjawisk ewentualnej przemocy w środowisku pracy	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
5. Kształcenie umiejętności ochrony przed uleganiem manipulacjom	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
6. Kształtowanie postaw tolerancji wobec ludzi o odmiennych poglądach, przymiotach indywidualnych, wobec osób różniących się pochodzeniem, kulturą lub tradycją	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
7. Wiązanie wiedzy i umiejętności uczącej się młodzieży w wewnętrzną spójną całość	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
8. Doskonalenie procesu samopoznania studentów, czyli ich rozeznania we własnych możliwościach i zdolnościach oraz ograniczeniach i brakach	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
9. Kształcenie zdolności odróżniania w reklamach, w wypowiedziach polityków i partnerów biznesu argumentów racjonalnych od emocjonalnych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
10. Rozwijanie umiejętności niezbędnych dla efektywnego korzystania z platform e-learningowych (umożliwiających uczenie się z wykorzystaniem technik komputerowych i Internetu).	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
11. Kształcenie kompetencji językowych niezbędnych dla studiowania fachowej literatury w języku obcym	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
12. Kształcenie zdolności przeciwstawienia się we własnym środowisku faktom dyskryminacji i przemocy	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
13. Sprzyjanie rozwojowi harmonijnego łączenia poznawczych oraz emocjonalnych motywów podejmowania działań	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
14. Zapewnienie studentom dostępu do współczesnej literatury w obcych językach	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
15. Przekazywanie studentom wiedzy o możliwych, etycznie nieusprawiedliwionych, rodzajach metod manipulacji ludźmi	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
16. Ćwiczenie umiejętności dostrzegania obszarów niewyjaśnionych przez istniejące teorie, wykrywania nowych problemów oraz stawiania nowych pytań	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	Tak ? Nie

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
17. Poszerzanie wiedzy na temat dostępnych studentom form finansowania projektów badawczych i działalności zawodowej, możliwych do uzyskania ze środków unijnych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
18. Kształcenie zdolności opanowywania swoich negatywnych reakcji, takich jak: obawy i lęki, tendencje do wycofywania się, zachowania wrogie i agresywne	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
19. Kształcenie różnych sposobów docierania do informacji i efektywnego uczenia się	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
20. Kształcenie zdolności dostrzegania rozbieżności między wyrażanymi jawnie a ukrytymi intencjami współpracowników, partnerów biznesu i innych ludzi	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
21. Zapoznanie studentów ze zbiorem pojęć stosowanych w komunikacji medialnej	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
22. Rozwijanie gotowości do podejmowania działań wynikających z poczucia więzi ze środowiskiem własnego pochodzenia	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
23. Rozwijanie gotowości do służenia pomocą kolegom w studiach w przypadku powstania u nich zaległości w nauce spowodowanych chorobą lub usprawiedliwionych w inny sposób	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
24. Rozwijanie oraz upowszechnianie zwyczaju odbywania praktyk zawodowych oraz staży naukowych za granicą	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
25. Kształtowanie racjonalnego dystansu wobec „nowinek”, w tym wobec niedostatecznie sprawdzonych koncepcji naukowych oraz tzw. „ostatnich” rozwiązań technicznych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
26. Kształcenie postaw sprzyjających gotowości do pozostawania w trwałym związku z wybraną osobą oraz wychowania dzieci	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
27. Rozwijanie umiejętności godzenia standardów działalności zawodowej z potrzebami odbiorców wykonywanej pracy, czyli klientów, klientów, współpracowników, uczniów, itd.	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	Tak ? Nie
28. Tworzenie warunków sprzyjających pogłębianiu się więzi koleżeńskich między studentami oraz kreowaniu własnego „kręgu znajomych” w środowisku akademickim	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
29. Ćwiczenie umiejętności rozróżniania, a także modyfikowania własnych poglądów pod wpływem poznawanych koncepcji	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
30. Ćwiczenie umiejętności prowadzenia rozmów zawodowych, w tym stosowania podstawowych strategii negocjacji	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
31. Kształcenie kompetencji niezbędnych dla prezentacji wiedzy zawodowej w języku obcym	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
32. Kształcenie umiejętności oceny stopnia rzetelności informacji pochodzących z mediów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
33. Kształcenie umiejętności samodzielnego docierania do informacji naukowych i zawodowych ważkich dla studentów i absolwentów danego kierunku studiów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
34. Ćwiczenie umiejętności dostrzegania prawdy tkwiącej we wzajemnie sprzecznych koncepcjach, zawartej w założeniach tych teorii	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
35. Rozwijanie umiejętności wszechstronnej analizy określonej grupy faktów poprzez rozważanie ich w kontekście różnych, odnoszących się do nich, teorii	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
36. Kształtowanie gotowości do działań prospołecznych w obrębie różnych grup ludzkich, takich jak społeczność uczelniana, osiedlowa, lokalna, itd.	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
37. Rozwijanie zdolności rozumienia motywów działań partnerów – członków grup zadaniowych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
38. Kształcenie kompetencji wyrażania przekonań i emocji oraz własnych życzeń i żądań w sposób zrozumiały i dostatecznie stanowczy, a zarazem kulturalny oraz z poszanowaniem godności osobistej i autonomii partnerów interakcji	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
39. Dostarczenie studentom wiedzy wskazującej na konsekwencje zastępowania kultury popkulturą	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
40. Rozwijanie gotowości do charytatywnego udzielania pomocy oraz dostarczania wsparcia innym osobom	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
41. Kształcenie zdolności sterowania własnym zachowaniem oraz panowania nad samym sobą w sytuacjach trudnych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
42. Dostarczenie uczącym się informacji podstawowych, ogólnych i uniwersalnych z zakresu filozofii, informatyki, wiedzy o kulturze, etyki, itd.	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
43. Stymulowanie rozwoju dostrzegania wychowawczych zagrożeń wynikających z niekontrolowanych kontaktów z mediami (takich jak uzależnienie się od Internetu oraz negatywne następstwa oglądania aktów agresji i przemocy)	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
44. Rozwijanie zdolności rywalizowania w zakresie różnych sprawności i umiejętności z zachowaniem reguły <i>fair play</i>	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
45. Formowanie postaw szacunku wobec wartości określających historię oraz współczesne życie mieszkańców Europy, w tym poszanowanie praw człowieka	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
46. Kształcenie umiejętności dostrzegania i analizowania niepowtarzalnych, wyjątkowych cech poznawanych zjawisk przez umieszczanie ich w różnorodnych kontekstach	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
47. Dostarczanie argumentów uzasadniających potrzebę przestrzegania porządku społecznego, w tym prawnego, w warunkach pojawiających się współcześnie głębokich przemian społeczno-kulturowych	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
48. Umożliwienie spożytkowania, podczas studiów, informacji i umiejętności przyswajanych przez studentów poza uczelnią	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
49. Rozwijanie umiejętności współdziałania z partnerami w grupach wspólnie rozwiązujących zadania	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
50. Kształcenie umiejętności przygotowywania poprawnych i jasnych w warstwie językowej, wyczerpujących opracowań pisemnych na wybrany temat	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
51. Dostarczanie wiedzy o funkcjach i potrzebach rodziny oraz umiejętności wychowania dzieci	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
52. Rozwijanie gotowości i umiejętności studentów do otwartego oraz ustawicznego poszerzania i pogłębiania własnej wiedzy po ukończeniu studiów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
53. Stymulowanie procesów samokształcenia studentów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
54. Ćwiczenie umiejętności poprawnego wypowiadania się przed mikrofonem i kamerą (w tym korzystania z zasad sztuki komunikacji werbalnej)	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
55. Sprzyjanie samorealizowaniu się studentów, w tym rozwijaniu przez nich zdolności intelektualnych, możliwości twórczych i zalet charakteru	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
56. Rozwijanie umiejętności podporządkowywania aktualnych działań celom ważkim życiowo, wybranym osobście	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych	Pytania	Skale ocen
57. Stymulowanie rozwoju społeczno-ekonomicznej zaradności studentów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
58. Dostarczenie studentom wiedzy na temat korzyści i niebezpieczeństw związanych z funkcjonowaniem ponadnarodowych oraz ogólnoswiatowych instytucji, centralnie zarządzających finansami, przemysłem, kulturą, sportem, itd.	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
59. Kształcenie umiejętności referowania wiedzy w sposób logicznie spójny, zwięzły i wyczerpujący	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
60. Kształcenie umiejętności samodzielnego przygotowania prostych komunikatów medialnych (fotograficznych, radiowych, filmowych, hipertekstowych czy multimedialnych)	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Dane dotyczące osoby wypełniającej kwestionariusz

Płeć:

Wiek: lat

Studia: *stacjonarne – niestacjonarne*

Kierunek studiów:

Rok studiów

Miejsce zamieszkania: *Kraków – poza Krakowem*

Praca zawodowa – *pracuję w wymiarze: pełnego etatu, pół etatu, kilku godzin tygodniowo, pracuję dorywczo, nie pracuję*

Związek małżeński: *pozostaję w związku małżeńskim, nie pozostaję w związku małżeńskim*

Posiadane dzieci: *nie posiadam dzieci/ posiadam, proszę podać ile.....*

Związek partnerski: *pozostaję w związku partnerskim, nie pozostaję w związku partnerskim*

Aktywność społeczna lub polityczna zajmująca przynajmniej kilka godzin tygodniowo:

przejawiam tego rodzaju aktywność / nie podejmuję tego rodzaju aktywności

Działalność charytatywna zajmująca przynajmniej kilka godzin tygodniowo:

przejawiam tego rodzaju aktywność / nie podejmuję tego rodzaju aktywności

Klucz stosowany w procesie kodowania danych

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
1. Kształcenie kompetencji zawodowych odpowiadających danemu kierunkowi studiów	V.1.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.1.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.1.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
2. Rozwijanie otwartości i gotowości intelektualnej oraz emocjonalnej wobec usprawiedliwionych etycznie zmian społecznych, kulturowych i technologicznych	V.2.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.2.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.2.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
3. Poglębianie wiedzy oświatlającej międzynarodowe uwarunkowania pracy w zawodach odpowiadających przedmiotowi studiów	V.3.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.3.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.3.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
4. Kształcenie zdolności spostrzegania zjawisk ewentualnej przemocy w środowisku pracy	V.4.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.4.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.4.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
5. Kształcenie umiejętności ochrony przed uleganiem manipulacjom	V.5.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.5.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.5.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
6. Kształtowanie postaw tolerancji wobec ludzi o odmiennych poglądach, przymiotach indywidualnych, wobec osób różniących się pochodzeniem, kulturą lub tradycją	V.6.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.6.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.6.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
7. Wiązanie wiedzy i umiejętności uczącej się młodzieży w wewnętrznie spójną całość	V.7.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.7.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.7.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
8. Doskonalenie procesu samopoznania studentów, czyli ich rozeznanie we własnych możliwościach i zdolnościach oraz ograniczeniach i brakach	V.8.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.8.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.8.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
9. Kształcenie zdolności odróżniania w reklamach, w wypowiedziach polityków i partnerów biznesu argumentów racjonalnych od emocjonalnych	V.9.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.9.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.9.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
10. Rozwijanie umiejętności niezbędnych dla efektywnego korzystania z platform e-learningowych (umożliwiających uczenie się z wykorzystaniem technik komputerowych i Internetu).	V.10.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.10.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.10.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
11. Kształcenie kompetencji językowych niezbędnych dla studiowania fachowej literatury w języku obcym	V.11.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.11.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.11.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
12. Kształcenie zdolności przeciwstawienia się we własnym środowisku faktom dyskryminacji i przemocy	V.12.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.12.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.12.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
13. Sprzyjanie rozwojowi harmonijnego łączenia poznawczych oraz emocjonalnych motywów podejmowania działań	V.13.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.13.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.13.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
14. Zapewnienie studentom dostępu do współczesnej literatury w obcych językach	V.14.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.14.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.14.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
15. Przekazywanie studentom wiedzy o możliwych, etycznie nieusprawiedliwionych, rodzajach metod manipulacji ludźmi	V.15.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.15.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.15.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
16. Ćwiczenie umiejętności dostrzegania obszarów niewyjaśnionych przez istniejące teorie, wykrywania nowych problemów oraz stawiania nowych pytań	V.16.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.16.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.16.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
17. Poszerzanie wiedzy na temat dostępnych studentom form finansowania projektów badawczych i działalności zawodowej, możliwych do uzyskania ze środków unijnych	V.17.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.17.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.17.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
18. Kształcenie zdolności opanowywania swoich negatywnych reakcji, takich jak: obawy i lęki, tendencje do wycofywania się, zachowania wrogie i agresywne	V.18.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.18.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.18.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
19. Kształcenie różnych sposobów docierania do informacji i efektywnego uczenia się	V.19.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.19.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.19.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
20. Kształcenie zdolności dostrzegania rozbieżności między wyrażanymi jawnie a ukrytymi intencjami współpracowników, partnerów biznesu i innych ludzi	V.20.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.20.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.20.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
21. Zapoznanie studentów ze zbiorem pojęć stosowanych w komunikacji medialnej	V.21.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.21.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.21.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
22. Rozwijanie gotowości do podejmowania działań wynikających z poczucia więzi ze środowiskiem własnego pochodzenia	V.22.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.22.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.22.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
23. Rozwijanie gotowości do służenia pomocą kolegom w studiach w przypadku powstania u nich zaległości w nauce spowodowanych chorobą lub usprawiedliwionych w inny sposób	V.23.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.23.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.23.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
24. Rozwijanie oraz upowszechnianie zwyczajów odbywania praktyk zawodowych oraz staży naukowych za granicą	V.24.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.24.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.24.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odповідь zapisujemy odpowiednią cyfrą:
25. Kształtowanie racjonalnego dystansu wobec „nowinek”, w tym wobec niedostatecznie sprawdzonych koncepcji naukowych oraz tzw. „ostatnich” rozwiązań technicznych	V.25.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.25.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.25.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
26. Kształcenie postaw sprzyjających gotowości do pozostawania w trwałym związku z wybraną osobą oraz wychowania dzieci	V.26.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.26.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.26.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
27. Rozwijanie umiejętności godzenia standardów działalności zawodowej z potrzebami odbiorców wykonywanej pracy, czyli klientów, petentów, współpracowników, uczniów, itd.	V.27.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.27.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.27.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
28. Tworzenie warunków sprzyjających pogłębianiu się więzi koleżeńskich między studentami oraz kreowaniu własnego „kręgu znajomych” w środowisku akademickim	V.28.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.28.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.28.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
29. Ćwiczenie umiejętności rozróżniania, a także modyfikowania własnych poglądów pod wpływem poznawanych koncepcji	V.29.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.29.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.29.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
30. Ćwiczenie umiejętności prowadzenia rozmów zawodowych, w tym stosowania podstawowych strategii negocjacji	V.30.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.30.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.30.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
31. Kształcenie kompetencji niezbędnych dla prezentacji wiedzy zawodowej w języku obcym	V.31.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.31.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.31.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
32. Kształcenie umiejętności oceny stopnia rzetelności informacji pochodzących z mediów	V.32.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.32.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.32.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
33. Kształcenie umiejętności samodzielnego docierania do informacji naukowych i zawodowych ważkich dla studentów i absolwentów danego kierunku studiów	V.33.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.33.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.33.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
34. Ćwiczenie umiejętności dostrzegania prawdy tkwiącej we wzajemnie sprzecznych koncepcjach, zawartej w założeniach tych teorii	V.34.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.34.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.34.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
35. Rozwijanie umiejętności wszechstronnej analizy określonej grupy faktów poprzez rozważanie ich w kontekście różnych, odnoszących się do nich, teorii	V.35.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.35.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.35.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
36. Kształtowanie gotowości do działań prospołecznych w obrębie różnych grup ludzkich, takich jak społeczność uczelniana, osiedlowa, lokalna, itd.	V.36.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.36.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.36.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
37. Rozwijanie zdolności rozumienia motywów działań partnerów — członków grup zadaniowych	V.37.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.37.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.37.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
38. Kształcenie kompetencji wyrażania przekonań i emocji oraz własnych życzeń i żądań w sposób zrozumiały i dostatecznie stanowczy, a zarazem kulturalny oraz z poszanowaniem godności osobistej i autonomii partnerów interakcji	V.38.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.38.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.38.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
39. Dostarczenie studentom wiedzy wskazującej na konsekwencje zastępowania kultury popkulturą	V.39.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.39.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.39.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
40. Rozwijanie gotowości do charytatywnego udzielania pomocy oraz dostarczania wsparcia innym osobom	V.40.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.40.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.40.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
41. Kształcenie zdolności sterowania własnym zachowaniem oraz panowania nad samym sobą w sytuacjach trudnych	V.41.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.41.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.41.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
42. Dostarczenie uczącym się informacji podstawowych, ogólnych i uniwersalnych z zakresu filozofii, informatyki, wiedzy o kulturze, etyki, itd.	V.42.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.42.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.42.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
43. Stymulowanie rozwoju dostrzegania wychowawczych zagrożeń wynikających z niekontrolowanych kontaktów z mediami (takich jak uzależnienie się od Internetu oraz negatywne następstwa oglądania aktów agresji i przemocy)	V.43.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.43.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.43.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
44. Rozwijanie zdolności rywalizowania w zakresie różnych sprawności i umiejętności z zachowaniem reguły <i>fair play</i>	V.44.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.44.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.44.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
45. Formowanie postaw szacunku wobec wartości określających historię oraz współczesne życie mieszkańców Europy, w tym poszanowanie praw człowieka	V.45.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.45.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.45.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
46. Kształcenie umiejętności dostrzegania i analizowania niepowtarzalnych, wyjątkowych cech poznawanych zjawisk przez umieszczanie ich w różnorodnych kontekstach	V.46.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.46.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.46.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
47. Dostarczanie argumentów uzasadniających potrzebę przestrzegania porządku społecznego, w tym prawnego, w warunkach pojawiających się współcześnie głębokich przemian społeczno-kulturowych	V.47.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.47.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.47.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
48. Umożliwienie spożytkowania, podczas studiów, informacji i umiejętności przyswajanych przez studentów poza uczelnią	V.48.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.48.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.48.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
49. Rozwijanie umiejętności współdziałania z partnerami w grupach wspólnie rozwiązujących zadania	V.49.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.49.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.49.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
50. Kształcenie umiejętności przygotowywania poprawnych i jasnych w warstwie językowej, wyczerpujących opracowań pisemnych na wybrany temat	V.50.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.50.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.50.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
51. Dostarczanie wiedzy o funkcjach i potrzebach rodziny oraz umiejętności wychowania dzieci	V.51.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.51.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.51.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
52. Rozwijanie gotowości i umiejętności studentów do otwartego oraz ustawicznego poszerzania i pogłębiania własnej wiedzy po ukończeniu studiów	V.52.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.52.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.52.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
53. Stymulowanie procesów samokształcenia studentów	V.53.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.53.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.53.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
54. Ćwiczenie umiejętności poprawnego wypowiadania się przed mikrofonem i kamerą (w tym korzystania z zasad sztuki komunikacji werbalnej)	V.54.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.54.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.54.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
55. Sprzyjanie samorealizowaniu się studentów, w tym rozwijaniu przez nich zdolności intelektualnych, możliwości twórczych i zalet charakteru	V.55.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.55.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.55.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
56. Rozwijanie umiejętności podporządkowywania aktualnych działań celom ważkim życiowo, wybranym osobiście	V.56.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.56.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.56.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
57. Stymulowanie rozwoju społeczno-ekonomicznej zaradności studentów	V.57.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.57.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.57.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

<i>W przypadku braku zaznaczonej odpowiedzi wpisujemy: 0 (zero)</i>	Pytania reprezentowane są w bazie danych przez zmienne (w kolumnach) o nazwach rozpoczynających się od litery V...	Zaznaczoną odpowiedź zapisujemy odpowiednią cyfrą:
58. Dostarczenie studentom wiedzy na temat korzyści i niebezpieczeństw związanych z funkcjonowaniem ponadnarodowych oraz ogólnoswiatowych instytucji, centralnie zarządzających finansami, przemysłem, kulturą, sportem, itd.	V.58.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.58.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.58.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
59. Kształcenie umiejętności referowania wiedzy w sposób logicznie spójny, zwięzły i wyczerpujący	V.59.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.59.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.59.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3
60. Kształcenie umiejętności samodzielnego przygotowania prostych komunikatów medialnych (fotograficznych, radiowych, filmowych, hipertekstowych czy multimedialnych)	V.60.1 Czy to jest zadanie uczelni?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.60.2 Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak=1 ?=2 Nie=3
	V.60.3 W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Dane dotyczące osoby wypełniającej Kwestionariusz

- Płeć: **zmienna (kolumna) B1: kobieta = 1, mężczyzna = 2.....**
Wiek: **B2:** wpisujemy ilość podanych lat
- Studia: **B3:**
stacjonarne = 1,
niestacjonarne = 2
- Kierunek studiów: **B4:**
Wydziały:
Administracji = 1
Architektury i Sztuki = 2
Ekonomii i Zarządzania = 3
Nauk Humanistycznych = 4
Nauk O Bezpieczeństwie = 5
Politologii i Komunikowania = 6
Prawa = 7
Psychologii i Nauk O Rodzinie = 8
Stosunków Międzynarodowych = 9
- Rok studiów: **B5:**
wpisujemy podany rok jako liczbę (np. drugi rok studiów = 2)
- Miejsce zamieszkania: **B6:**
Kraków = 1,
poza Krakowem = 2
- Praca zawodowa: **B7:**
pracuję w wymiarze:
pełnego etatu = 1
pół etatu = 2
kilku godzin tygodniowo = 3,
pracuję dorywczo = 4
nie pracuję = 5
- Związek małżeński: **B8:**
pozostaję w związku małżeńskim = 1
nie pozostaję w związku małżeńskim = 2

- Posiadane dzieci: **B9:**
posiadam = 1
nie posiadam dzieci = 2,

B9a: *proszę podać ile: wpisujemy liczbę posiadanych dzieci*

- Związek partnerski: **B10:**
pozostaję w związku partnerskim = 1
nie pozostaję w związku partnerskim = 2
- Aktywność społeczna lub polityczna zajmująca przynajmniej kilka godzin tygodniowo: **B11:**
przejawiam tego rodzaju aktywność = 1
nie podejmuję tego rodzaju aktywności = 2
- Działalność charytatywna zajmująca przynajmniej kilka godzin tygodniowo: **B12:**
przejawiam tego rodzaju aktywność = 1
nie podejmuję tego rodzaju aktywności = 2

Kwestionariusze wypełniane przez wykładowców

- Tytuł i stopień zawodowy: **B13:**
Mgr = 1
Dr = 2
Doc. dr = 3
Dr hab. = 4
Prof. nadz. = 5
Prof. zw. = 6
- Specjalność **B14:**
Nauki humanistyczne = 1
Nauki społeczne = 2
Nauki przyrodnicze oraz nauki o zdrowiu = 3
Nauki matematyczne, ścisłe = 4
Nauki ekonomiczne oraz prawno-administracyjne = 5
Sztuka i architektura = 6

- **Płeć: B1:**

Kobieta = 1

Mężczyzna = 2

- **Ilość lat pracy w zawodzie akademickiego: B15:**

Należy określić liczbą odpowiadającą ilości lat pracy

- **Obecne miejsca pracy, uczelni i wydziały: B16:**

Należy określić liczbą odpowiadającą ilości miejsc pracy

Przykładowo:

Arkusz odpowiedzi

Rodzaje wyzwań dotyczących rozwoju psychospołecznego studentów i związane z nimi zadania wyższych uczelni	Pytania	Skale ocen
1. Kształcenie kompetencji zawodowych odpowiadających danemu kierunkowi studiów	Czy to jest zadanie uczelni?	Tak ? Nie
	Czy taka jest powszechnie funkcjonująca opinia?	Tak ? Nie
	W jakim zakresie realizuje to zadanie Twoja Uczelnia?	1 2 3

Zakodowanie tych odpowiedzi powinno przebiegać następująco:

W zmiennej V1.1 wpisujemy 3

W zmiennej V1.2 wpisujemy 2

W zmiennej V1.3 wpisujemy 1

Baza kodowania danych

PLEC_ B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B9a	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
2	22	2	9	2	2	1	2	2	0	1	2	2	Dodatek			